

# L'expression des relations temporelles dans l'acquisition d'une seconde langue

Autor(en): **Olmos, Arlette**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): - **(1975)**

Heft 22

PDF erstellt am: **05.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-977881>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## **L'expression des relations temporelles dans l'acquisition d'une seconde langue**

Les élèves non francophones qui arrivent à Genève à l'âge du Cycle d'Orientation (12 à 15 ans) sont confrontés au difficile problème de devoir acquérir, dans les plus brefs délais, le français, qui devient alors leur langue d'échange scolaire. Cet apprentissage accéléré pose de nombreux problèmes. Les élèves sont regroupés pendant la première année dans des "classes d'accueil" où ils suivent en particulier des cours de français intensifs. Ces classes sont un milieu d'observation intéressant pour y étudier les mécanismes d'acquisition d'une deuxième langue à l'âge difficile de l'adolescence: c'est ce que nous avons essayé de faire dans cette recherche. Nous nous sommes limités à l'étude d'un secteur de la syntaxe: le domaine des relations temporelles; nous n'avons testé que les élèves de langue espagnole pendant la classe d'accueil et pendant l'année suivante où ils se trouvent dans une classe normale, nous avons ainsi testé une quarantaine de sujets. Les résultats présentés ici sont partiels et ont été obtenus après l'analyse de la moitié des sujets.

Le choix du domaine des relations temporelles a été déterminé en fonction des études antérieures. Emilia Ferreiro a mis au point à Genève une série de tests sur l'acquisition des relations temporelles en français chez l'enfant; rentrée en Argentine, elle poursuit les mêmes recherches en espagnol. Ces travaux nous ont servi très utilement de point de référence et de comparaison pour notre étude.

### *Méthodologie et résultats provisoires*

– La méthodologie.

Observer l'acquisition d'un secteur syntaxique posait un problème méthodologique puisqu'il fallait laisser le sujet le plus libre possible dans son expression, mais nos observations devaient porter sur l'élément temporel isolé. On a opté pour des tests de compréhension et de production de type piagétien.

En compréhension, on présente une phrase stimulus dont les deux propositions constituantes n'ont entre elles qu'un rapport temporel (toutes les phrases qui auraient pu présenter un rapport logique ont été exclues).

Le rapport peut être: de simultanéité (Si), de succession directe (Su p–q) ou de succession inverse (Su q–p). L'ensemble des procédés syntaxiques du système temporel sont représentés: ordre, adverbes, subordination, oppositions verbales.

En production, on présente deux types de situations: de simultanéité ou de succession.

Pour chaque situation on procède au même interrogatoire: on demande d'abord une description initiale de la situation (D—It), puis une description induite (D—Id): on fait raconter la même histoire en commençant par l'actant de la deuxième action, puis on pose au sujet des questions commençant par *quand* (Q.R.) portant sur chacune des propositions; ces questions contraignent le sujet à établir un rapport temporel entre les deux propositions de son énoncé. Enfin on redemande une dernière description induite de la situation.

A ces situations, on ajoute une autre technique: la description comparative (D.C.) qui consiste à présenter deux actions en situation de simultanéité, à faire le questionnaire habituel puis à représenter les deux mêmes actions en situation de succession et à reprendre encore la technique ordinaire, ou inversement.

Ces tests ont été passés trois fois par chaque sujet; on a systématiquement commencé à un minimum de deux mois d'apprentissage.

Plusieurs analyses partielles ont permis de dégager des résultats provisoires.

— Les niveaux d'acquisition.

Cinq grands niveaux ont été mis en évidence. Le passage d'un niveau à l'autre s'effectue par des phases de transition plus chaotiques.

Au premier niveau il y a adéquation entre l'ordre réel et l'ordre de l'énoncé. Le sujet ne différencie guère la simultanéité de la succession. Dans les énoncés, autant en compréhension qu'en production, la structure la plus fréquente est: deux propositions indépendantes juxtaposées ou coordonnées par *et*. Les ajustements lexicaux sont nombreux. Les conjonctions de subordination employées sont: *après que* en production et en compréhension et *quand* en production. Aux questions par *quand*, on peut constater une impossibilité à exprimer l'antériorité. Le seul temps connu est le présent.

Ce niveau élémentaire est rapidement remis en question, ce qui se traduit par une perte de l'homogénéité du système.

A un niveau intermédiaire la simultanéité se différencie plus nettement de la succession directe avec l'apparition de la locution circonlocutive: *al même pas que* ou *al même temps que*. En compréhension et en production on peut noter des phrases incorrectes ou inachevées. En production, en simultanéité on remarque des essais de fusion des deux propositions. Les subordinants sont plus abondants, les situations temporelles sont reconnues et les conjonctions sont directement tirées de l'espagnol et francisées sans autre. Pendant cette phase de transition, la production semble plus riche que la compréhension.

Le niveau II représente une étape importante, il y a une nette différenciation entre la simultanéité et la succession. Le système repose sur l'emploi des subordonnants, en succession: *après que / avant que*, en simultanéité: *en même temps que*. La conjonction *quand* est interprétée comme simultanéité. *Quand* indiquant une relation quelconque entre deux événements, le rôle marqueur est pris par le verbe; comme à ce niveau l'opposition verbale n'est pas identifiée, *quand* est interprété comme le marqueur de la simultanéité, *après* étant celui de la succession. L'antériorité n'est toujours pas reconnue. En compréhension on note de nombreuses phrases inachevées ou incorrectes ainsi que de nombreuses transformations lexicales.

Les phrases intermédiaires entre le niveau II et le III se caractérisent par une détérioration du système acquis. Les temps répétés sont plus variés: présent, futur, passé composé. Entre la répétition et l'action, l'adéquation est rare; on peut aussi noter des inversions d'actants et d'actions, la suppression du sujet d'une des propositions au profit de l'autre. La description induite pose des problèmes qu'on essaie d'éviter par le recours à la voix passive ou à la proposition relative. En simultanéité, on peut constater une tendance à la fusion des propositions et à la substitution à l'opposition temporelle d'une opposition spatiale (peut-être plus concrète, moins ambiguë, alors que l'opposition temporelle repose essentiellement sur des marqueurs verbaux).

Jusqu'à ce niveau, la structuration de la production semble se faire plus rapidement que celle de la compréhension.

Au niveau III les structures en production et en compréhension sont plus homogènes. La répétition est adéquate à l'action. *Quand* n'est plus forcément marqueur de simultanéité. En production comme en compréhension, les subordonnants sont reconnus et bien employés: *quand, après que, avant que* et, en production seulement, *en même temps que*. En description induite on peut encore noter des difficultés. Les temps employés sont le présent et le passé composé en couples d'opposition correctes. Les transformations lexicales ont pratiquement disparu.

A la phase de transition suivante, le système redevient hétérogène au profit de la compréhension, où de nombreux temps et oppositions verbales apparaissent: présent, futur, passé composé, futur / futur antérieur, passé composé / plus que parfait, alors qu'en production on n'emploie guère que le présent et le passé composé. En ce qui concerne les subordonnants et les adverbes, le système reste identique à celui du niveau III. Il faut noter que les couples d'oppositions verbales sont souvent faux, mais les temps composants sont des temps simples ou les plus courants du système.

Au niveau IV la langue apparaît comme un système déjà harmonieux. Les réponses au test sont satisfaisantes et ne s'éloignent pas des phrases stimulus, le sujet donne les réponses attendues directement par les situations.

Après ce niveau satisfaisant, on constate une détérioration importante qui se traduit par l'apparition de fausses oppositions verbales, très aberrantes, portant sur les temps les plus complexes et les plus rares.

Nous avons considéré que le système était seulement acquis au niveau V, quand l'élève prenait une distanciation par rapport au stimulus et était capable de donner en réponse une réinterprétation personnelle correcte, toute la production étant constituée de phrases grammaticales adéquates à l'action proposée et différentes du stimulus. A ce niveau toutes les oppositions verbales sont reconnues.

### *Le mode d'acquisition d'une langue et ses implications en pédagogie*

La conclusion la plus importante pour le moment est que l'acquisition d'une langue n'est pas une assimilation harmonieuse d'une méthode d'apprentissage, toute présentation d'une "règle" éliminant les "fautes", mais semble se caractériser par la structuration progressive de niveaux de langue en harmonie par rapport à eux-mêmes et remis en question par des phases de déséquilibre qu'il faut se garder d'interpréter comme des régressions, car à chaque étape de transition apparaissent de nouvelles structures en voie d'intégration. Elles se concrétisent dans les énoncés par des inversions des actants ou des actions, de l'ordre, le recours à des structures autres que temporelles (relative, passive), la référence à l'espace, à la vitesse, au concret en général, des modifications lexicales et des phrases agrammaticales ou inachevées. Dans un tel mode d'acquisition l'échec fait partie intégrante du processus et, pédagogiquement, avant d'essayer d'éviter ou de corriger la "faute", il est important de savoir l'évaluer et de se servir d'elle pour permettre un dépassement effectif de l'étape linguistique.

Autre conclusion qui nous force à un retournement des idées toutes faites. L'élève débutant parle mieux qu'il ne comprend, et ce n'est qu'à une phase bien ultérieure que la compréhension servira d'élément moteur dans l'acquisition.

Il semble aussi que les lignes générales de l'acquisition de la première langue se retrouvent dans la seconde:

- juxtaposition ou coordination des éléments, l'ordre seul étant pertinent;
- apparition des adverbes et des conjonctions de subordination;
- acquisition du système des désinences verbales.

Ce parallélisme et le fait que les mêmes procédés et les mêmes tendances se retrouvent dans les deux langues nous obligent à nous poser un problème fondamental: peut-on dépasser le niveau acquis dans la première langue, dans

la deuxième, ou le premier système représente-t-il un modèle qu'on ne peut dépasser? Pour l'instant, il serait, à l'état actuel des recherches, imprudent de répondre par l'affirmative, mais dans ce cas, quand un élève a une connaissance imparfaite de sa langue, quelle chance a-t-il de s'intégrer à un système scolaire utilisant une autre langue? N'est-il pas essentiel qu'il reste en contact avec le sien et ne devons-nous pas favoriser et rechercher tous les moyens possibles pour qu'il puisse développer au maximum le système de sa langue maternelle?

En conclusion, il est important de souligner qu'acquérir une seconde langue demande un labeur dont on ne peut fixer la durée, mais il est impossible de penser que l'ensemble du système est assimilé avant la fin de la deuxième année d'apprentissage. En classe d'accueil, on sait ces élèves débutants, mais quand l'élève est transféré dans une classe normale, il court le danger qu'on oublie qu'il n'a assimilé qu'un système inachevé et qu'on omette de lui donner les moyens nécessaires pour le stimuler à aller jusqu'au bout de cette tâche, il risque de ne jamais parachever cette acquisition. Or, à ce problème linguistique est liée toute authentique intégration au système scolaire et cette négligence risque de mettre en cause son avenir scolaire et professionnel.

10, Ch. du Fief-de-Chapitre  
CH 1213 Petit-Lancy

Arlette Olmos

#### *Bibliographie*

- Ferreiro, Emilia (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Droz.  
Sinclair de Zwart, H. (1967): *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod.  
Piaget, J.: *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin.