

Phénomènes de régression de la compétence linguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde en situation scolaire

Autor(en): **Merkt, Gérard**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): - **(1985)**

Heft 41

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-977924>

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.

Phénomènes de régression de la compétence linguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde en situation scolaire¹

Une des expériences de base de la pratique de l'enseignement des langues étrangères consiste dans la constatation frustrante que les connaissances que l'on s'efforce patiemment de faire entrer dans les esprits des élèves ont une tendance fâcheuse à se déformer et à s'effacer.

Ce phénomène d'érosion est en contradiction avec l'optimisme des plans d'étude et des programmes scolaires qui ne connaissent que les progressions linéaires et l'addition ininterrompue des acquisitions dans l'apprentissage. L'institution même de l'École est construite sur le dogme inébranlable que tout acte pédagogique conduit vers un succès d'apprentissage et que toute victoire ouvre la voie à d'autres succès, à une chaîne ininterrompue de conquêtes.

Les manuels scolaires sont également imprégnés de cet optimisme. C'est en effet sur la foi en un progrès constant que se construisent leurs progressions. Tout point de syntaxe ou tout élément lexical qui a été présenté, exercé et contrôlé y est supposé acquis définitivement. La didactique des langues enfin prétend mettre à la disposition de l'enseignant toute une panoplie de théories et d'instruments infailibles, de telle sorte que la pratique de l'enseignement ne puisse être qu'une marche triomphale vers le succès.

La réalité scolaire montre toutefois que tout ne va quand même pas pour le mieux dans le meilleur des mondes pédagogiques possibles. Fréquemment des voix s'élèvent dans la presse ou dans les parlements pour déplorer l'insuffisance de l'enseignement des langues dispensé dans les écoles, opposant ainsi un cruel démenti à l'optimisme des planificateurs de programmes et des auteurs de manuels.

Les enseignants, placés au cœur même de cette contradiction, ne peuvent s'empêcher de reconnaître d'une part la qualité des méthodes et des instruments de travail mis à leur disposition, ni de mesurer d'autre part l'insuffisance des effets de leur action à long terme. En effet, parallèlement aux succès pédagogiques qu'ils obtiennent dans l'immédiat, ils constatent un effritement permanent et incontrôlable de la compétence linguistique de leurs élèves.

¹ Le présent article reproduit le texte légèrement remanié d'un exposé présenté en octobre dernier dans le cadre d'une journée de recyclage de l'Association des professeurs de langues des écoles privées de Suisse romande. Ce contexte particulier explique l'absence de références bibliographiques accompagnant traditionnellement les publications scientifiques du Bulletin CILA.

On peut s'étonner que des phénomènes aussi fondamentaux de l'expérience pédagogique que l'érosion des connaissances n'aient jusqu'à présent jamais fait l'objet d'investigations scientifiques visant à en cerner les causes ainsi que les effets. Il y a curieusement comme un tabou qui empêche la didactique des langues vivantes de se pencher sur les phénomènes de régression et de les intégrer dans une théorie globale de l'apprentissage des langues. C'est comme si, préoccupée seulement de comptabiliser les succès, elle avait fermé les yeux sur ces apparitions considérées comme mineures.

Seules certaines formes de la régression de la compétence en langue maternelle ont jusqu'ici mobilisé l'intérêt du monde scientifique. C'est ainsi que la neurologie a développé à travers les travaux sur l'aphasie un secteur de recherche extrêmement intéressant mais lié à des causes pathologiques telles que par exemple des traumatismes cérébraux.

La socio-linguistique a ouvert un autre domaine de recherche sur les phénomènes collectifs de régression de la compétence linguistique, en se penchant sur la dégénérescence des langues en tant qu'instruments de communication de communautés en contact interculturel. Cela s'est traduit par les études centrées sur les pidgins, les sociolectes, les dialectes, bref sur toutes les formes de réduction des langues de culture dans des communautés marginales qui ont développé soit par repliement sur elles-mêmes, soit au contact d'autres communautés, des entités culturelles par réduction ainsi qu'un instrument de communication correspondant.

Toutes ces études, pour intéressantes qu'elles puissent être, ne trouvent cependant pas d'application à l'apprentissage des langues étrangères, où les phénomènes de régression de la compétence linguistique ont des causes ainsi que des manifestations extérieures tout à fait spécifiques que nous allons tenter de cerner de plus près.

Une première remarque s'impose ici. Par définition, la compétence linguistique d'un apprenant est toujours incomplète. Il est par conséquent difficile de déterminer quelle part du manque de compétence relève d'une conquête non-achevée ou est le résultat d'une régression. Toutefois, en situation d'apprentissage scolaire la détermination est possible, puisque l'enseignant, qui est généralement la seule source de diffusion du savoir, sait à tout moment quelle est la compétence idéale de son groupe d'apprenants, qui correspond à la somme des informations qu'il a fait passer.

Une autre caractéristique de la situation scolaire consiste dans le fait que les objets d'apprentissage sont présentés en microsystèmes délimités et fermés sur eux-mêmes (le passif, les pronoms relatifs, le discours indi-

rect. . .) et que la fin de la période d'apprentissage intervient à la suite d'une procédure de contrôle qui garantit que l'acquisition est parfaitement achevée. En principe, l'enseignant n'aborde un autre objet d'apprentissage que lorsqu'il s'est assuré de la parfaite acquisition, le taux de réussite dans la production verbale approchant alors 100%.

Ce n'est qu'à partir du moment où l'on aborde un nouveau micro-système que l'érosion de compétence intervient. Les micro-systèmes précédemment étudiés et qui sont mis en veilleuse par les nouvelles activités linguistiques, sont alors frappés de toute une série de phénomènes régressifs qui peuvent conduire jusqu'à l'effacement total. Sur l'échelle continue qui va de la maîtrise parfaite à l'absence totale de compétence se situent toute une série de paliers intermédiaires qui se présentent à l'observateur sous l'aspect de déformations du système de la langue 2, ou si l'on veut plus simplement sous forme d'erreurs de production.

En situation scolaire, les fautes dans la production verbale de l'apprenant constituent toujours des signes de dégénérescence de la compétence linguistique. En effet, contrairement aux idées reçues, l'erreur est peu fréquente au cours de la période d'apprentissage concentré et guidé tel qu'il se pratique en milieu scolaire, où l'enseignant s'entoure de toutes les précautions utiles pour en limiter l'apparition dans les étapes de présentation et d'exploitation, par crainte de favoriser la mise en place de mauvaises habitudes. Les enseignants, versés dans l'analyse contrastive entre la langue maternelle de l'élève et la langue cible, ou s'inspirant tout simplement de la connaissance empirique des erreurs les plus fréquentes et les plus typiques, savent en général présenter la matière et doser les exercices de telle façon que l'erreur de production soit pratiquement évitée au cours de la période d'acquisition.

Notons en passant que l'attitude face à l'erreur a subi en didactique des langues des changements importants au cours des quinze dernières années. Tout un secteur de recherche en linguistique appliquée s'y est attaché et a produit sous l'étiquette «d'analyse des erreurs» ou «des théories de l'interlangue» une série de modèles intéressants qui n'ont pas manqué d'influencer la pratique de l'enseignement des langues.

A la lumière de ces théories, l'erreur de production apparaît comme un phénomène nécessaire et parfaitement naturel dans la conquête d'une langue seconde. Les linguistes font en effet l'hypothèse que l'apprenant construit sa compétence par approches successives avant d'atteindre une maîtrise comparable à celle d'un locuteur natif de cette langue. Il passe ainsi par une série d'étapes intermédiaires de compétence (désignées par le terme d'interlangue) plus ou moins proches du système de la langue 2. Dans cette vision des choses, l'erreur apparaît

comme un mal nécessaire, comme le révélateur d'une étape intermédiaire dans la conquête de la langue 2. Elle est quasiment sollicitée, provoquée, car elle est un élément constitutif du processus de l'acquisition. Comme phénomène parfaitement naturel, l'erreur n'est pratiquement pas combattue, l'apprenant étant amené par lui-même à ajuster son système personnel à celui de la langue cible par hypothèses et approximations successives.

Il n'y a pas de doute que le modèle que nous venons de décrire correspond aux cheminements du développement de la compétence d'un apprenant en situation d'apprentissage naturel, c'est-à-dire en contact direct et intensif avec la langue seconde. L'erreur est comme un passage obligé dans un processus d'apprentissage qui procède par imitation et ajustements successifs de la langue seconde, qui demeure constamment soumise à l'observation de l'apprenant.

En revanche, en situation d'apprentissage dans le cadre scolaire, l'erreur est le signe d'une régression de la compétence linguistique atteinte à un moment donné, et elle doit à notre avis être combattue avec vigueur dès qu'elle est constatée.

Une expérience conduit récemment dans une classe d'allemand d'un gymnase francophone confirme les observations ci-dessus et nous permet de saisir de plus près certains mécanismes du développement régressif de la compétence linguistique d'un apprenant en situation scolaire. C'est pourquoi nous en présentons ici brièvement les données ainsi que les conclusions.

L'expérience portait sur un point de syntaxe allemande, le «discours indirect», qui représente pour les francophones une difficulté d'apprentissage considérable. En effet, contrairement au français, le discours rapporté entraîne toute une série de modifications morpho-syntaxiques par rapport à la structure normale de la phrase allemande. Sans entrer ici dans les détails, mentionnons que l'apprentissage en classe a porté sur le faisceau de règles morpho-syntaxiques suivantes:

1. Le discours indirect est déclenché par un verbe de déclaration, ainsi que facultativement par certains verbes exprimant le doute tels que: *denken, glauben, es scheint mir. . .*
2. Le discours rapporté fait usage d'un mode particulier, le Konjunktiv I, qui n'existe à l'état pur qu'à la 3^e personne du singulier et qui emprunte les formes des autres personnes au mode de l'irréalité (Konjunktiv II).
3. Le discours rapporté peut être introduit par la conjonction de subordination «*dass*» avec rejet du verbe en position finale ou au moyen

de la structure principale de la phrase allemande avec le verbe conjugué à la deuxième place.

4. Il n'existe en regard des six possibilités de concordance des temps verbaux du français que trois temps en allemand pour exprimer la simultanéité, l'antériorité ou la postériorité.
5. A côté du discours indirect, il existe également l'interrogation indirecte, qui exige l'emploi du «Konjunktiv» ainsi que le rejet du verbe en position finale.
6. Les interrogatives indirectes introduites par le verbe «wissen» contiennent l'indicatif.

Ce micro-système bien délimité de la syntaxe allemande a été présenté aux élèves aussi bien par ses oppositions face au système de l'allemand que par ses contrastes par rapport à la syntaxe française.

A la fin de la période d'apprentissage, les élèves ont été soumis à un test portant sur tous les points mentionnés plus haut, et dont le taux de réussite global approchait 100%. Par la suite le discours indirect est entré dans une phase de latence, l'activité en classe étant centrée sur d'autres points de syntaxe allemande et sur un entraînement intensif à la lecture.

Toutefois, deux mois plus tard, les élèves furent soumis à un nouveau test de contrôle en trois volets, dans lequel ils étaient invités 1) à se prononcer sur la grammaticalité d'un certain nombre d'énoncés et le cas échéant à proposer des corrections; 2) à démontrer leur connaissance des formes morphologiques du Konjunktiv par le remplissage d'une table de conjugaison; 3) à exprimer leur savoir théorique à propos du discours indirect.

Les résultats ont démontré d'assez bonnes performances sur les jugements de grammaticalité (91% de réussite). En ce qui concerne la maîtrise du système de conjugaison, le taux de réussite était beaucoup plus faible (22% de formes verbales fausses). En ce qui concerne enfin le savoir théorique sur le discours indirect, on a pu constater que les éléments périphériques (interrogation indirecte, emploi facultatif après certains verbes) étaient davantage affectés par l'érosion que les règles fondamentales (déclenchement par un verbe du discours). Le sondage du savoir théorique a mis en évidence que l'appareil métalinguistique pour l'expression des faits de langue devenait imprécis et que les exemples étaient moins nombreux et moins pertinents. La conscience grammaticale des élèves ne parvenait plus à restituer la totalité des règles. Par ailleurs on a pu constater l'apparition de règles idiosyncratiques par omission des restrictions d'usage, par surgénéralisation, par contamination d'autres sous-systèmes de la morpho-syntaxe allemande.

La comparaison des deux épreuves de contrôle a mis en évidence un second fait frappant: les élèves dont le niveau de compétence global en allemand pouvait être considéré comme le plus faible du groupe ont aussi réalisé dans la seconde épreuve le taux de réussite le plus bas, ce qui suggère l'hypothèse que l'érosion de connaissance est précipitée lorsque la maîtrise des structures de base est mal assurée.

En conclusion de l'observation conduite à propos du discours indirect allemand, on peut sans doute affirmer que les forces qui commandent les processus de régression de la compétence linguistique sont dans les grandes lignes des tendances simplificatrices. L'esprit de l'apprenant élimine les exceptions, surgénéralise certains phénomènes; bref il amenuise par étapes successives jusqu'à dissipation totale.

Il n'y a rien là que de très naturel et les mêmes tendances simplificatrices se manifestent également dans l'usage collectif des langues. C'est ainsi que dans l'allemand parlé le mode du discours indirect (Konjunktiv I) est très souvent remplacé par l'indicatif, et il y a fort à parier qu'il finira par disparaître également du code écrit.

Ayant décrit les effets de la régression de la compétence linguistique, il est temps de nous pencher sur ses causes. Les unes me paraissent liées au fonctionnement même de l'esprit humain face à l'apprentissage, alors que les autres découlent des conditions dans lesquelles cet apprentissage doit se faire – dans notre cas le cadre institutionnel de l'école.

Pour ce qui est des causes inhérentes à la nature humaine, il convient de s'arrêter un instant à ce que l'on sait du fonctionnement de la mémoire, car il ne fait pas de doute que celle-ci joue dans l'apprentissage des langues un rôle essentiel. L'ensemble de faits suivants doit retenir tout particulièrement notre attention:

1. Il faut distinguer entre une mémoire à court terme et une mémoire à long terme qui remplissent dans la réception des informations des fonctions très différentes.
2. On distingue en outre deux types de stockage dans la mémoire: celui qui suffit à la reconnaissance et comporte un nombre limité de signes, et celui qui est nécessaire à la production avec un nombre beaucoup plus important de signes constitutifs.

La mémoire à court terme a surtout pour fonction de trier les informations qui parviennent au cerveau et d'éliminer rapidement toutes celles qui paraissent superflues. Elle s'attache au sens, construit au fur et à mesure que les informations parviennent des sortes de condensés qui sont envoyés dans la mémoire à long terme. Concrètement cela signifie

que la mémoire à court terme enregistre les informations phonologiques et grammaticales d'un message verbal, puis les efface dès qu'elle en a extrait le sens. La preuve de cette affirmation réside dans le fait qu'il est impossible de retenir plus de 8 à 10 syllabes d'une langue que l'on ne connaît pas, dont on ne saisit par conséquent pas le sens, alors que le pouvoir de retenue est pratiquement doublé dans sa langue maternelle. En réalité ce qui est retenu, ce n'est pas tant le message phonologique pur, les quelque 15 à 20 syllabes aisément reproduites, que la signification qui leur est attachée et à partir de laquelle on reconstruit l'enveloppe phonologique. Lors de la réception d'un texte d'une certaine longueur la mémoire à court terme élimine phrase par phrase les informations phonologiques et morpho-syntaxiques pour ne conserver que le sens; et au fur et à mesure que les phrases s'accumulent, l'esprit procède à de nouvelles éliminations après avoir regroupé les éléments de sens en des structures de plus en plus abstraites et condensées. Et c'est finalement le noyau ferme de signification qui est envoyé dans la mémoire à long terme où il demeure stocké comme élément disponible. Si cette disponibilité n'est pas sollicitée l'information tombe dans la mémoire passive d'où elle finit par s'effacer totalement, faute d'être stimulée.

Un autre phénomène important que nous connaissons du fonctionnement de la mémoire c'est le fait que le stockage n'est rien d'autre qu'une opération de structuration des informations dans un système de référence. Ce n'est que dans la mesure où l'information destinée au stockage est bien intégrée dans un cadre solide, qu'elle a des chances de rester disponible. Ici aussi, un fait d'expérience quotidienne permet de prendre conscience du phénomène. Il arrive fréquemment que l'on ne retrouve pas le nom de quelqu'un que l'on connaît pourtant bien et auquel on pense. Tout naturellement on parcourt dans sa tête les systèmes de références dont on dispose, jusqu'à ce qu'on retrouve le nom. On se dit par exemple, ce nom commence par A (Albert, André, Alfred, Auguste. . .); ou bien on se dit: je l'ai vu pour la dernière fois à telle occasion en telle compagnie, . . . et tout à coup le nom cherché jaillit du fond de la mémoire.

Ceci nous conduit à une autre loi fondamentale qui règle le fonctionnement de la mémoire, à savoir que le stockage dans la mémoire à long terme a besoin de renforcements échelonnés dans le temps, faute de quoi les informations subissent l'effacement.

Nous aborderons plus loin les conséquences pédagogiques qui découlent de ces faits, mais auparavant nous nous tournerons encore brièvement vers les causes de la régression de la compétence linguistique qui sont liées aux conditions institutionnelles de l'apprentissage en milieu

scolaire. Deux faits en particulier contrarient l'apprentissage des langues: la concurrence des autres disciplines et la faible dotation horaire.

La concurrence des disciplines déploie ses effets négatifs sous deux formes différentes: 1) La tendance naturelle à l'effacement de la mémoire est renforcée par le phénomène de succession des disciplines scolaires dans l'organisation de l'horaire. A chaque leçon correspond une matière différente, donc un effort d'apprentissage spécifique. Au moment où l'apprenant se centre sur une matière donnée, non seulement il perd de vue ce qui ne concerne pas directement cette matière, mais son esprit a tendance à effacer ce qui s'est présenté précédemment à son attention. 2) L'effort d'apprentissage varie en fonction des disciplines scolaires. Les disciplines scientifiques réclament un engagement de l'esprit assez différent de celui des langues vivantes. Elles exigent en effet un pouvoir d'abstraction formelle, doublé de l'aptitude à établir des relations logiques entre des faits. Dans les langues, on ne connaît pas de réelles difficultés de compréhension. Aucun élève n'a de véritables difficultés à «comprendre» des faits de syntaxe ou de morphologie, comme cela peut arriver dans l'étude de certains chapitres de mathématique ou de physique. Si l'effort de compréhension est donc relativement restreint par rapport aux sciences, en revanche l'effort d'assimilation à long terme est beaucoup plus considérable. En effet, on peut fort bien avoir oublié ce qu'on a appris en électricité lorsqu'en physique on aborde l'optique ou la mécanique, et la plupart des élèves ne manquent d'ailleurs pas d'alléger rapidement leur mémoire. En revanche, la même attitude d'apprentissage conduit à la catastrophe dans l'enseignement des langues, où l'ensemble du bagage de connaissances dispensé depuis les débuts de l'apprentissage doit constamment être maintenu présent à l'esprit.

A côté de la concurrence des disciplines, la dotation horaire est une des autres causes de difficulté d'apprentissage dans l'enseignement des langues, où, comme nous venons de le voir, il est essentiel de maîtriser toujours l'ensemble du bagage de connaissances. Or, avec des dotations de 3 ou 4 heures par semaine, cette exigence est difficile à concilier avec l'obligation d'accomplir le programme. L'enseignant est obligé de se lancer dans une fuite éperdue en avant qui l'empêche d'assurer ses arrières.

Nous venons d'évoquer les causes des difficultés dans l'enseignement des langues vivantes en situation scolaire. Il reste à nous pencher sur les remèdes propres à en atténuer les effets.

Par expérience nous savons que les phénomènes de régression de la compétence peuvent atteindre des degrés de variation très différents selon les classes ou selon les individus qui les composent. Il peut arriver que l'on se trouve face à une classe où les lacunes sont si béantes qu'il

est pratiquement impossible d'enseigner. Il n'existe pas de recettes pour faire face à certaines situations qu'il faut presque considérer comme désespérées.

En revanche, il existe un certain nombre de mesures préventives qui mettent à l'abri de la catastrophe.

La première – et nous y avons déjà fait allusion plus haut – consiste à réagir immédiatement à tout signe de déformation, à combattre avec énergie l'apparition des fautes qui ne manquent jamais de s'installer après l'achèvement d'une période d'apprentissage intensif. Certes, en pédagogie des langues on a coutume de travailler sur des micro-systèmes isolés (le passif, le pronom relatif. . .), mais ce faisant on a tendance à perdre de vue la langue comme système global composé de structures interdépendantes. En isolant les structures pour des raisons pédagogiques légitimes, on se coupe de la fonction communicative de la langue et on s'éloigne de son usage naturel. Or l'interdépendance des structures est aussi indispensable dans l'apprentissage que l'isolement à des fins pédagogiques. C'est en effet dans un système d'oppositions qu'une structure donnée reçoit sa signification et sa fonction. Si, par exemple, on centre à un moment donné l'enseignement sur la morphologie du subjonctif, il est indispensable d'activer en même temps tout le système de conjugaison verbal du français. Si la connaissance de l'indicatif est imprécise dans l'esprit de l'élève, la mise en place du subjonctif ne pourra pas se structurer correctement; il demeurera flottant et aura une tendance beaucoup plus marquée à s'éroder à son tour.

Il apparaît donc comme essentiel de maintenir l'ensemble du système de la langue seconde dans un état de fonctionnement parfaitement naturel. Cela nous condamne à corriger les progressions purement linéaires des manuels par une pédagogie en cercles concentriques, de telle façon que toute acquisition nouvelle soit constamment et immédiatement intégrée dans le système fonctionnel global de la langue.

Pour réaliser un état d'équilibre aussi proche que possible de la compétence d'un natif, il convient de dépasser rapidement le travail sur une structure isolée au moyen des longues séries d'exercices de drill grammatical comme elles se pratiquent encore trop souvent en laboratoire de langues. Il faut avoir le courage et l'imagination de passer le plus rapidement possible d'une action pédagogique centrée sur la phrase à une pédagogie du texte.

A vrai dire, il n'est pas toujours aisé de mettre en place une pédagogie axée sur le texte qui fait intervenir l'ensemble des structures apprises à un moment donné. L'une des conditions consiste à s'appuyer sur des procédures d'évaluation qui elles aussi contrôlent l'ensemble de la com-

pétence linguistique et qui ne se limitent pas à la dernière matière abordée. Il faut rejeter avec vigueur ces tests atomisés où les apprenants peuvent se contenter de prouver par choix multiple ou par remplissage lacunaire qu'ils ont intégré un tout petit domaine de la langue seconde. Ce type d'épreuves renforce aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant l'illusion que des objectifs pédagogiques ont été atteints, alors qu'en réalité elles ne font que favoriser l'effritement de la compétence.

A part l'ouvrage de R.D. LAMBERT et B.F. FREED, *The Loss of Language Skills*, Rowley, 1982, 253 p.), rien n'a été publié sur le problème de la régression de la compétence linguistique dans l'apprentissage des langues secondes. Notre objectif était de susciter une prise de conscience du phénomène, qui ne peut manquer d'entraîner une réflexion en profondeur sur les conditions de l'enseignement des langues.

Beaucoup de questions subsistent. En guise de conclusion nous aimerions en évoquer quelques-unes, afin de souligner une dernière fois l'importance du phénomène et de susciter peut-être d'autres recherches qui permettent d'optimiser l'enseignement des langues:

1. Est-ce que l'érosion affecte dans la même mesure tous les domaines de la compétence linguistique; en d'autres termes, est-ce que l'érosion frappe de la même façon la phonologie, la morpho-syntaxe, le lexique?
2. Comment les différentes aptitudes fondamentales sont-elles concernées? Est-ce que les aptitudes productives sont affectées plus rapidement et plus en profondeur que les aptitudes réceptives?
3. Existe-t-il en ce qui concerne les effets de l'érosion des différences individuelles? Est-ce que des facteurs tels que l'âge, le sexe, le niveau intellectuel général des apprenants jouent un rôle spécifique dans ces phénomènes?
4. Existe-t-il une relation quelconque entre le niveau de compétence général atteint par l'apprenant et l'étendue de l'érosion? Est-ce que les débutants sont plus menacés que les étudiants avancés?
5. Est-ce que des micro-systèmes fraîchement appris sont plus ou moins menacés que des matières acquises il y a longtemps et déjà en bonne partie automatisées?
6. Dans quelle mesure l'apprenant est-il lui-même conscient des phénomènes d'érosion qui l'affectent?
7. Quelles stratégies compensatoires conscientes ou inconscientes l'apprenant développe-t-il pour combattre les effets de l'érosion?
8. Est-ce que des phénomènes d'érosion qui se manifestent dans un secteur limité de la compétence linguistique projettent leurs effets

sur d'autres secteurs? En d'autres termes, est-ce que les phénomènes demeurent bien circonscrits, ou bien est-ce qu'ils menacent l'équilibre de l'ensemble de la compétence linguistique de l'apprenant?

9. Est-ce que le mode d'apprentissage a une influence sur les phénomènes de régression de la compétence?
10. Est-ce que la simple exposition à l'influence de la langue étrangère par l'activité de la lecture ou de l'écoute met à l'abri de l'érosion ou bien est-ce qu'un minimum d'usage actif de la langue est indispensable?
11. Est-ce que l'érosion est une réplique négative de l'acquisition ou si l'on veut, existe-t-il un ordre universel d'apparition des phénomènes de régression?
12. Comment peut-on combattre l'érosion avec un maximum d'efficacité? Existe-t-il des méthodes appropriées, à quel moment faut-il les appliquer? Peut-on abandonner au hasard ou à l'initiative personnelle des apprenants la reconstruction de la compétence linguistique?

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
CH-2000 Neuchâtel

Gérard MERKT