

# Conditionnements externes de apprentissages linguistiques : interactions entre la L1 et la L2

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

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): - **(1988)**

Heft 47: **Des enfants de migrants dans la communauté scolaire et sociale : questions (socio)linguistiques et perspectives pédagogiques**

PDF erstellt am: **11.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978002>

## **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.

## **Conditionnements externes des apprentissages linguistiques; interactions entre la L<sub>1</sub> et la L<sub>2</sub>**

Je voudrais essayer d'analyser deux expériences totalement différentes d'introduction d'une langue étrangère, le français, dans des milieux sociaux défavorisés et, sans créer d'ambiguïté, essayer d'examiner les points de divergences et de convergences de ces deux types d'apprentissage.

Il s'agit dans les deux cas de l'introduction du français L<sub>2</sub> auprès d'élèves hispanophones:

- la première expérience se réfère aux migrants des classes d'accueil de Genève. Les enfants reçoivent à la fois un enseignement scolarisé et un renforcement naturel: rue, télévision, camarades le cas échéant.
- En ce qui concerne la deuxième expérience, il s'agit d'enfants qui vivent à Madrid et qui apprennent le français dans le cadre d'une expérience d'introduction précoce du français réalisée à l'école publique. L'apprentissage est donc exclusivement scolaire et sans aucun renforcement extérieur.

Je ne veux pas faire d'analogies abusives, mais analyser comment les conditionnements extérieurs peuvent affecter l'échec ou la réussite de l'apprenant.

### **1. Les classes d'accueil (Genève)**

Les besoins linguistiques des enfants migrants qui arrivent dans un pays d'accueil sont bien définis: les maîtres doivent enseigner la langue de ce pays le plus rapidement possible pour permettre aux élèves de s'intégrer dans cette nouvelle société où ils vont vivre et être scolarisés.

Les stratégies pédagogiques ont évolué au cours des années en même temps que l'on a pris conscience de l'enjeu de l'intégration, concept qui a lui-même beaucoup changé.

Dans un premier temps<sup>1</sup> on a nié l'importance de la langue d'origine, on a même admis comme postulat qu'il était mieux de faire abstraction des connaissances antérieures et que la L<sub>1</sub> ne pouvait être qu'un handicap au bon apprentissage de la L<sub>2</sub>. L'utilisation des méthodes audio-visuelles (type VIF) a accentué cette tendance. Mais la résistance à la coupure avec la langue et la culture d'origine des enfants et des familles a obligé à reconsidérer cette démarche pédagogique et cette conception de l'intégration.

<sup>1</sup> Ces classes existent depuis 1968.

Très vite les premières évaluations que nous avons menées en classe d'accueil à Genève ont montré que des enfants d'un milieu social identique et recevant le même enseignement n'évoluaient pas dans leur apprentissage de la L<sub>2</sub> de manière similaire. Nous avons testé les enfants espagnols des différentes classes d'accueil et dégagé 5 niveaux linguistiques au cours de leur processus d'acquisition. Dans une même classe nous avons obtenu les résultats suivants:

	I	I'	II	II'	III	III'	IV	IV'	V <sup>2</sup>
Emilio	1		2	3					
M <sup>a</sup> Teresa				1			2	3	
Roman	1	2		3					
M <sup>a</sup> Rosa					1	2	3		
Manuel					1	2	3		

Il est évident que de ce tableau se dégagent 2 types d'apprentissages. Un groupe d'élèves commence à des niveaux très élémentaires (niveaux I, II) et n'arrive pas au cours de l'année à acquérir une structuration complexe (niveaux IV et V). Un autre groupe d'élèves, au contraire, structure très rapidement dès le début de l'apprentissage une langue de base beaucoup plus développée (niveaux II' et III) et arrive à acquérir un système linguistique complexe en fin d'année qui va permettre une intégration scolaire ultérieure.

Des tests témoins en espagnol mettent en évidence un parallélisme dans le niveau de L<sub>1</sub>. Les élèves du premier groupe montrent de grandes lacunes dans la structuration de leur langue maternelle, tandis que les élèves du 2<sup>e</sup> groupe ont une L<sub>1</sub> bien structurée.

## 2 Niveaux I, I', II, II':

Utilisation exclusive de propositions juxtaposées ou faiblement coordonnées, emploi d'un seul temps verbal (présent ou formes substantivées). Impossibilité jusqu'au niveau II d'exprimer l'antériorité temporelle syntaxiquement. Adéquation de l'ordre des événements et de l'ordre de l'énoncé. A partir du niveau II, la postériorité est exprimée linguistiquement avec l'emploi de l'adverbe «après».

### Niveau III, III':

Centrés sur l'expression de la relation temporelle. Le système des temps verbaux s'organise autour de trois temps de référence: passé composé / présent / futur simple de l'indicatif. L'expression du temps se stabilise avec l'emploi des adverbes et des conjonctions: après que / avant que, quand, en même temps que.

### Niveaux IV, IV', V:

Le système linguistique devient plus complexe avec l'apparition de nouveaux temps en oppositions correctes. Les sujets peuvent exprimer le temps par tous les moyens linguistiques adéquats: adverbes, conjonctions de subordination, temps des verbes... Au niveau V, le système linguistique es totalement acquis.

Il est donc évident que ce qui est déterminant dans l'acquisition de la L<sub>2</sub>, c'est le niveau de structuration de la 1<sup>re</sup> langue apprise.

C'est pourquoi au cours de la classe expérimentale du Conseil de l'Europe mise en place à Genève en 74-75 et 75-76, l'enseignement de la L.O. a été introduit. Dans ces classes destinées aux enfants mal scolarisés, on a adopté des stratégies pédagogiques radicalement différentes: pour les enfants qui présentaient une structuration linguistique insuffisante en L<sub>1</sub>, l'acquisition de la L<sub>2</sub> devait passer par un soutien efficace de la L<sub>1</sub> introduite dans le programme.

En effet l'introduction de la L<sub>2</sub> remet en question la structuration de la L<sub>1</sub> et l'on peut constater une activité très positive des deux langues au cours de l'acquisition/apprentissage de la L<sub>2</sub>, même à l'écrit dans des secteurs aussi différents que l'orthographe ou l'emploi des propositions dans les textes des élèves produits au cours d'une même année en français et en espagnol.

Pour donner des exemples, nous utilisons des textes produits à Genève d'élèves d'années différentes.

Orthographe:

Tableau récapitulatif du pourcentage d'erreurs produit dans des textes d'un échantillon de 10 élèves à différents moments de l'année scolaire passée en classe d'accueil:

élèves / textes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E1		5%	0%		15%	10%	9%	20%	10%	8%
E2	10%	4%	4%	8%	5%	12%	0%	18%	3%	10%
E3	8%	4%	5%	20%	8%	10%	3%	10%	1%	0%
E4	12%	3%	0%	3%	0%	0%	6%	10%	8%	

On voit une claire progression en espagnol, le nombre d'erreurs diminue dans presque tous les cas. L'introduction d'une nouvelle langue modifie l'état des connaissances orthographiques et oblige l'apprenant à se reposer des problèmes dans sa première langue.

En ce qui concerne l'emploi des *propositions* dans les textes, on a les résultats suivants:

En espagnol: (pourcentage des différentes propositions employées)

%	Juxt.	Coord.	Princ.	Compl.	Rel.	Circ.
E1	16,67	25,19	27,91	5,81	8,53	15,89
E2	12,17	18,16	24,78	15,65	7,83	21,31
E3	27,18	34,47	19,42	0,49	5,83	12,62
E4	11,21	17,24	32,03	0,86	12,93	26,72

En français:

F1	66	12	10	-	-	12
F2	66,67	20	6,67	-	-	7,14
F3	73,21	12,5	7,14	-	-	7,14
F4	55,22	19,4	8,96	2,99	7,46	5,97
F5	26	12	24	7	12	19

En français l'acquisition progressive des phrases complexes est nette. Les élèves utilisent d'abord surtout des juxtaposées: à la fin de l'année, ils arrivent à un emploi équilibré des différentes propositions, parvenant à des pourcentages similaires à ceux des textes espagnols:

%	Juxt.	Coord.	Princ.	Compl.	Rel.	Circ.
Esp.	17,28	24,44	25,31	6,54	8,27	18,15
F5	26	12	24	7	12	19

Il est clair qu'en ce qui concerne les enfants migrants, pourtant adolescents de 14-15 ans, dans les classes d'accueil, il y a interaction entre les deux systèmes linguistiques. Les structures linguistiques mises en place par la L<sub>1</sub> d'une part servent de références dans l'acquisition/apprentissage de la L<sub>2</sub>, mais elles sont aussi susceptibles d'évoluer plus positivement si l'action pédagogique essaie de répondre à des besoins réels.

## 2. Introduction des L<sub>2</sub> dans un système scolaire habituel

Si, en ce qui concerne les enfants migrants, l'apprentissage de la L<sub>2</sub> semble avoir pour but l'établissement d'un bilinguisme, quand on introduit une 2<sup>e</sup> langue dans le système scolaire pour des enfants qui vivent dans leur propre pays, le terme de bilinguisme n'apparaît presque jamais dans les objectifs de cette discipline.

On doit alors s'interroger sur la fonction de la L<sub>2</sub> dans la formation des jeunes. Très rarement on essaie par l'introduction des langues étrangères d'obtenir autre chose qu'une aptitude à comprendre et à produire des phrases pour permettre aux apprenants d'établir une communication avec des gens parlant ces langues.

Cependant quand il s'agit d'intégrer des migrants, on va plus loin, on veut qu'ils assimilent, non seulement la langue, mais la culture et le système de valeurs local.

Dans tous les systèmes éducatifs il y a une méfiance vis-à-vis des langues étrangères et un manque de réflexion sur leurs possibilités formatrices. Or

si les langues étrangères sont introduites convenablement, leur valeur de formation est très importante.

D'une part, parce qu'un apport linguistique enrichit et diversifie la fonction linguistique en soi, en développant les capacités de réflexion métalinguistiques et en affermissant la première langue apprise. Par ailleurs, le système de valeurs et la culture que véhicule toute langue donne à l'enfant un recul vis-à-vis des préjugés et des habitudes acquises et permet de relativiser ses connaissances et son appréhension de sa propre culture. En cela les L<sub>2</sub> permettent de combattre la xénophobie et l'incompréhension des autres, ce qui serait très souhaitable dans le cadre des relations internationales actuelles et d'une vision générale du monde.

Pour que l'introduction d'une langue étrangère soit profitable au maximum, il faut qu'elle soit introduite avec une méthodologie adéquate et à un rythme qui respecte les capacités de l'apprenant. Dans l'émigration nous avons souvent constaté que l'évolution positive des enfants dépend de deux facteurs: le soutien de la L<sub>1</sub> et l'âge d'apprentissage de la L<sub>2</sub>, plus l'enfant est jeune, mieux il peut réussir scolairement. Si l'on considère l'introduction d'une L<sub>2</sub> dans un système scolaire, on peut considérer que ces deux facteurs ont la même importance.

Dans tous les pays, les écoles privées bilingues ou étrangères s'adressent aux milieux socio-économiques favorisés, elles admettent les enfants très jeunes, et elles ont de très bons résultats scolaires. Dans les milieux défavorisés, on a toujours considéré que la L<sub>1</sub> était à la base de l'échec scolaire. Ce mauvais développement de la L<sub>1</sub> est presque toujours attribué à l'environnement social et familial de l'enfant et bien que les enfants entrent très jeunes à l'école (4 ou 5 ans) son action est peu rentable linguistiquement, si bien qu'on a toujours considéré qu'une L<sub>2</sub> ne pourrait qu'empirer la situation linguistique des enfants.

Or au contraire, si l'on introduit très jeune une L<sub>2</sub> en collaborant étroitement avec l'enseignement de la L<sub>1</sub>, on peut stimuler linguistiquement les enfants et les faire progresser dans les deux langues. C'est d'ailleurs l'emploi des enseignements précoces qui est à la base des recherches et des travaux de Glenn DOMAN (1982) pour les enfants déficients.

En fait, si on veut faire progresser les migrants en L<sub>2</sub>, il faut renforcer la L<sub>1</sub>. Il en va de même pour les enfants qui suivent une scolarité dans leur propre pays, si on veut favoriser la L<sub>1</sub>, l'introduction précoce d'une L<sub>2</sub> peut être bénéfique.

C'est pourquoi nous avons commencé à Madrid une expérience d'introduction précoce du français, L<sub>2</sub>, à l'école publique dans des milieux défavorisés. Une expérience de ce genre s'oppose à la pratique scolaire habituelle

et aux préjugés des enseignants et des autorités scolaires. Cependant l'expérience en est à sa 3<sup>e</sup> année et commence à donner ses fruits.

Actuellement il y a 9 classes en cours d'expérience (270 élèves de 5 à 7 ans) réparties sur 3 niveaux scolaires: préscolaire, 1<sup>e</sup> de E.G.B. (enseignement général basique), 2<sup>e</sup> de E.G.B., dans 3 collèges publics d'une zone ouvrière (communes de Leganés et de Fuenlabrada de Madrid).

Les enseignants sont des instituteurs espagnols détachés par la Direction provinciale. Ils ont une expérience du préscolaire et une spécialisation en français. On a tenu pour que l'expérience soit reconnue valide à ne pas recourir à des enseignants «spéciaux» (professeurs francophones) et à accepter le nombre habituel d'élèves, très élevé en Espagne (32–33 par classe et parfois 38).

Ces conditions ont demandé un grand soin dans l'élaboration du matériel didactique et une adaptation continue aux besoins réels des enfants.

Le français est introduit progressivement: ½ h par jour en préscolaire, 45 minutes en 1<sup>re</sup> année de E.G.B. et 60 minutes en 2<sup>e</sup> de E.G.B.

La méthodologie est essentiellement active et communicative et part du jeu de l'enfant. On a essayé d'établir un équilibre entre la progression linguistique et un emploi large de la langue sans progression. La première année consiste en un bain linguistique où l'on travaille la compréhension; l'enfant dès le premier jour comprend ce qu'on lui dit et peut intervenir. Il s'agit d'abattre la barrière d'incompréhension linguistique et de démythifier l'idée d'une langue «étrangère». Le professeur utilise toujours des situations très concrètes et utilise les activités habituelles du préscolaire.

Le deuxième niveau représente un pas dans la prise de parole des enfants bien que le travail soit toujours collectif. A partir de 7 ans, le travail s'oriente sur la production individuelle. Les enfants travaillent collectivement 30–35 minutes puis en petits groupes de niveaux hétérogènes pour que les enseignants puissent individualiser les interventions et stimuler les enfants, par des enregistrements, des expériences, des petits contes en images.

L'intérêt des enfants et des parents permet une grande valorisation du français et les enfants progressent très positivement. La collaboration continue avec le professeur titulaire de la classe a permis de valoriser certains enfants, et certains «débloquages» linguistiques en L<sub>1</sub> dus au français ont permis la pleine acceptation de l'expérience de la part du corps enseignant.

Il s'agit évidemment d'une expérience en cours, ce qui ne permet pas encore une évaluation définitive, mais les résultats actuels sont très encourageants. Le programme est suivi et évalué de manière continue.

On peut cependant avancer:

- que les rythmes des enfants sont très différents;
- qu'on retrouve, comme dans le cas des migrants, un parallélisme entre

les niveaux linguistiques atteints en  $L_1$  et la facilité dans l'apprentissage de la  $L_2$ . Une adaptation aux rythmes individuels des enfants permet un progrès de tous;

- que ces enfants, réputés peu doués à priori, sont de bons apprenants. Ce qui montre qu'il est faux de penser que l'introduction précoce d'une langue étrangère en milieu défavorisé n'est pas possible;
- que le processus d'acquisition/apprentissage d'une  $L_2$  est long et qu'un apprentissage précoce peut permettre d'envisager un apprentissage réel à l'école d'une langue étrangère et même de plusieurs.

Cependant il faut souligner que les apprentissages linguistiques ne dépendent pas seulement de leur propre développement en tant que langues mais que de nombreux conditionnements externes à la langue peuvent les mettre en échec.

### **3. Conditionnements externes**

Effectivement dans les deux cas d'apprentissage que nous avons présentés l'échec ou la réussite des enfants peuvent être le résultat de situations familiales et sociales indépendantes de l'apprentissage linguistique en tant que tel.

Il est évident que les facteurs intervenant dans ces deux types d'apprentissage sont extrêmement différents. L'environnement linguistique et social est totalement opposé.

Les enfants migrants vivent dans le pays où l'on parle la  $L_2$ , ce qui fait que le contact permanent avec cette langue favorise l'entrée de nombreux modèles différents. La motivation des enfants migrants pour cet apprentissage naît donc de conditions réelles de vie et les difficultés sont donc dues à d'autres facteurs: la déficience des modèles linguistiques de la  $L_1$  et le statut social de celle-ci. Ce qui est important dans le statut social de la  $L_2$  est non seulement le statut linguistique en tant que tel mais la perception négative de la culture d'origine et de ceux qui la parlent: les parents des enfants migrants, ce qui engendre des problèmes de relations entre générations et d'image du pays d'origine très dépréciée. En fait l'enfant est obligé de choisir, il n'a pas d'équilibre linguistique, ni culturel, ni affectif; le déséquilibre dans sa propre vie entraîne un important risque d'échec quant à son intégration sociale et à l'apprentissage de la  $L_2$ .

En ce qui concerne les enfants des milieux défavorisés qui apprennent une deuxième langue dans leur propre pays, l'échec est dû à des causes différentes. Dans ce cas l'environnement appuie fortement la  $L_1$ , mais les



modèles que l'enfant reçoit ne lui permettent pas, souvent, une bonne intégration scolaire. La L<sub>2</sub> ne reçoit aucun appui social et n'est pas perçue comme un besoin immédiat. La motivation est donc faible. Par contre dans la situation de l'enseignement précoce, le manque de motivation sociale est compensé par une curiosité linguistique innée des enfants de cet âge, que le développement de la fonction linguistique centre sur la langue. Le statut des langues 1 et 2 n'est pas marqué par une marginalisation de l'une des langues, toutefois la L<sub>2</sub> n'est jamais perçue comme une langue réelle, immédiatement utile, mais comme une discipline scolaire, ce qui l'éloigne de l'intérêt des enfants.

Ces situations d'environnement différentes imposent des rythmes pédagogiques différents. Si l'on veut introduire une L<sub>2</sub> dans un cadre scolaire normal, il faut compenser le manque de contacts directs avec cette langue par un temps d'apprentissage plus long et adapté aux rythmes individuels des élèves et il faut encourager les échanges de tout genre: correspondance de classes, échanges scolaires . . . Créer des liens interculturels réels devient un objectif de l'enseignement des langues vivantes à l'école, surtout s'il s'agit de groupes sociaux défavorisés qui voyagent difficilement.

Cependant l'apprentissage des langues, que ce soit dans le cas des migrants ou dans un cadre scolaire habituel, dépend de facteurs similaires.

L'enfant apprend mieux une L<sub>2</sub> ou une L<sub>1</sub> si celle-ci est valorisée par son entourage. Si la famille et l'école ont une attitude positive vis-à-vis de cet apprentissage, l'enfant se sent stimulé quel que soit le statut socio-économique de la famille. La valorisation de l'école à la maison dans l'ensemble est un facteur positif pour la réussite scolaire. C'est le cas de l'expérience d'introduction précoce à Madrid, malgré l'absence de liens familiaux avec le français ou la culture française, les parents stimulent leurs enfants à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Un autre facteur important dans l'apprentissage linguistique est l'image culturelle véhiculée par la langue à apprendre. Les images culturelles des langues sont aussi dépendantes de la valeur utilitaire qu'on leur suppose. Actuellement on court le risque, comme c'est le cas en Espagne, de survaloriser une langue. L'idée que l'anglais est la langue «rentable» pour l'entrée dans la vie professionnelle est un obstacle à la diversification linguistique à l'école, où une seule langue étrangère est obligatoire, si bien que l'enseignement plurilingue reste l'apanage d'une minorité socio-économiquement favorisée qui peut payer un enseignement plurilingue extra-scolaire ou privé. Dans le cas des migrants cette notion d'utilité, vu la dépréciation de l'image culturelle de la L<sub>1</sub> peut faire apparaître non nécessaire le bon apprentissage de la L.O.

Enfin l'âge est déterminant, plus l'enfant est jeune, plus l'action compensatoire de l'école en langue peut être positive. C'est à 4 ou 5 ans qu'on peut efficacement intervenir, c'est pourquoi la confection des programmes et le choix des disciplines prioritaires est important.

En définitive, les apprentissages linguistiques, surtout scolaires, dépendent du choix réalisé dans les politiques éducatives. Ce sont elles qui déterminent le cadre d'apprentissage, le rythme et qui opèrent un choix qualitatif quant aux langues à apprendre. Les préjugés quant aux capacités d'apprentissage linguistique des groupes sociaux défavorisés limitent le choix offert à leurs enfants et renforcent leur marginalisation alors que ce sont eux qui ont le plus besoin d'un enseignement compensatoire positif en langues.

Université complutense  
E-Madrid

ARLETTE OLMOS

### *Bibliographie*

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.; OTHENIN-GIRARD, C. (1978): «Quelques aspects du raisonnement chez les adolescents récemment immigrés à Genève et mal scolarisés», *Bulletin CILA* No 27, Neuchâtel.
- CUMMINS, J. (1983): «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Rev. Infancia y Aprendizaje*, Madrid.
- FERREIRO, E. (1971): «*Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*», Genève, Droz.
- DOMAN, Glenn (1982): «*Leggere a tre anni*», Roma, Armando.
- OLMOS, A. (1986): *Aportación al estudio del bilingüismo de los niños emigrantes en Suiza*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.
- REY, M. (1982): «*Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones, enfants de travailleurs migrants*. Problèmes linguistiques et sociolinguistiques», Berne-Francfort/M, Peter Lang.
- TITONE, R. (1974): «*Le bilinguisme précoce*», Bruxelles, Ch. Dessart.