

Halina Widla

*Université de Silésie
Katowice*

L'effet du bilinguisme sur l'acquisition du français – langue troisième

Abstract

In this age of the uniting Europe, according to the European Council's recommendation, citizens of the continent ought to receive education allowing them to communicate in their mother tongue, in the language serving as *lingua franca*, finally in the language of a neighbouring country or other European one. This forces us to adjust to these requirements not only the educational system, but also methods of education, including the school curricula and syllabuses, which take into account the different way of acquiring a foreign language – not the second after the mother tongue, but the third (after the mother tongue and the foreign language). Such analyses are a continuation of researches on the interference. The researches on bilingualism have been successfully developed for the past thirty years, after years of stagnation due to lack of methodological tools. A similar situation exists in the case of trilingualism. For it is impossible to transplant the already used methodology into the new, extended ground. Trilingualism turned out to be extraordinarily difficult to examine. The competence of a multilingual person cannot be a simple sum of competences in the particular languages, but rather their resultant. Thus, we encounter an utterly new type of competence, right now difficult to define and describe precisely because of lack of appropriate researches. It demands a new look at the selection of methodological tools allowing a precise diagnosis of the problem and a verification of hypotheses explaining the way of acquisition of the successive languages.

Keywords

Trilingualism, interference, transfer, the French language L3.

1. Le travail qui suit se veut être une contribution, aussi modeste soit-elle, à la définition des nouveaux objectifs et besoins liés à l'apprentissage du français L3 aux élèves polonais qui parlent anglais. En Pologne, comme en toute l'Europe, beaucoup de spécialistes optent pour le *trilinguisme généralisé*: suivant les directives du Conseil de l'Europe, l'enseignement des langues vise à faire de chaque jeune Européen un citoyen trilingue. Le linguiste Joseph

Poth – directeur de la division des langues de l'UNESCO à Paris estime p.ex. qu'il faut promouvoir le trilinguisme en enseignant une langue maternelle, une «de voisinage» et une internationale. La réalité polonaise semble favoriser une autre triade. Les parents exigent que la langue apprise le plus à fond soit l'anglais. En effet, on ne peut communiquer d'un pays à l'autre que si l'une des langues enseignées est la même pour tous.

2. La notion de trilinguisme entraîne certaines difficultés d'interprétation. Il se pose p.ex. la question de savoir si la représentation du monde d'un monolingue, bilingue et trilingue est la même (C. Fuchs, S. Robert, 1997). Le niveau de bilinguisme postulé par Claude Hagège (parler sans être identifié comme un étranger) implique des circonstances exceptionnelles, p.ex. des parents de langue différente ou une formation dans une autre langue que celle de la famille. D'après les philologues les séjours linguistiques ne suffisent pas : p.ex. ceux qui avaient vécu en France, même s'ils travaillent beaucoup en français, ou même enseignent en français, passent rarement pour des francophones (Cl. Hagège 1997 ; Cl. Piron, 2003). Ce point de vue est rare : actuellement, la tendance plus réaliste est à la définition limitée à certaines compétences bilingues : «Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication» (D. Coste et al., 1997 : 27).

3. Dans cette optique, les difficultés qui s'imposent à la définition du trilinguisme sont nouvelles et tout à fait inattendues. C'est pourquoi les chercheurs préfèrent parler de différents groupes de trilingues en fonctions de leurs biographies langagières. Ils distinguent d'abord des enfants élevés à la maison avec deux langues différentes de celle d'une communauté, ou inversement les enfants grandissant dans une communauté bilingue et dont la langue familiale est différente, les bilingues devenus trilingues à la suite d'immigration, les membres de communauté trilingues, et évidemment le cas qui nous intéresse particulièrement – celui des apprenants de la troisième langue, alors les bilingues qui acquièrent une troisième langue à l'école ; en l'occurrence le français L3 (E. Esch, 2003 : 21).

4. L'acquisition trilingue est évidemment un thème récent en linguistique appliquée. Dans l'espace polonais cet élément ne surprendra personne au moment où la politique linguistique européenne s'inscrit dans le cadre de l'élargissement de la Communauté. Toutefois la mise en place de l'enseignement du français comme troisième langue après le polonais et l'anglais pose des problèmes pratiques considérables, parce qu'il n'y a pas de manuels spécialement conçus pour ce type de difficultés. Comme le souligne Edith

Esch (2003 : 22), les difficultés pareilles peuvent être d'ordre théorique, d'ordre méthodologique et d'ordre pratique. Les difficultés méthodologiques concernent avant tout la comparabilité. La plupart des linguistes acceptent avec F. Grosjean qu'il est nécessaire de considérer la compétence des chercheurs plurilingues telle qu'elle est, et non pas comme une compétence monolingue multipliée par deux, trois ou plusieurs, comme il est difficile de comparer les compétences du coureur de haie avec celles du coureur ou celles du sauteur en hauteur. Malgré plusieurs preuves le modèle de cette comparaison ou même d'une simple addition (où on ajoute à l'acquisition monolingue de nouvelles composantes) se retrouve encore souvent dans la littérature. La difficulté théorique la plus importante est donc celle postulée entre autres par Esch, Grosjean, Py : elle consiste à établir l'indépendance du domaine de l'acquisition trilingue comme domaine spécifique, différent des recherches sur le bilinguisme, puisque le nombre de facteurs qui interviennent et leurs influences multidimensionnelles demandent une approche méthodologique tout à fait différente (cf. aussi H. Widła, 1997). Pour Claude Piron, une langue, c'est «un enchevêtrement complexe de programmes, au sens informatique, dont le déroulement est constamment inhibé par des centaines de milliers de programmes secondaires ou tertiaires interférant avec les premiers. Nous ne nous en rendons pas compte, parce que l'acquisition de notre langue maternelle s'est faite inconsciemment, à un âge où rien ne nous permettait de soupçonner l'ampleur du travail qu'effectuaient nos neurones». C'est pourquoi pour s'exprimer correctement, il faut sans cesse bloquer les chemins neuropsychologiques naturels. Piron en donne plusieurs preuves provenant de différentes langues, p.ex. : si l'on veut rendre par un adjectif l'idée *qu'on ne peut pas résoudre*, le jeu spontané du cerveau conduit à *irrésolvable*. Mais il faut barrer ce chemin et installer la déviation qui mène à *insoluble*. Et lorsque l'étranger qui apprend le français a intégré *en hiver, j'y pense* et *biologiste*, il doit inhiber *en printemps, je lui pense* et *psychologue*. A. Rey (1976 : 3-17) explique très bien ce phénomène dans l'optique sausurrienne en parlant des 4 combinaisons possibles entre le signifié et le signifiant – comme sources des néologismes lexicaux. D'après Piron, le flux nerveux ne peut suivre son mouvement naturel, qui le porte à exprimer les concepts parallèles par des formes parallèles et si l'on doit réfléchir, parcourir toutes les fiches et tous les dossiers classés dans la mémoire pour trouver la forme correcte, on ne parlera pas couramment. Evidemment, on peut multiplier toutes sortes d'exemples dus aux hypercorrections : généralisations, calques, analogies, contaminations, substitutions (Cl. Piron, 2003 ; cf. aussi J.R. Anderson, 1998 ; H. Trocmé-Fabre, 1996 ; A. Rey, 1976 ; H. Widła, 1999).

Mentionnons encore un point, celui du mélange. Selon certains, le mélange des langues est considéré comme honteux, irrecevable, tandis que d'autres y voient l'alternance de codes. Pour Hagège, il peut même constituer un en-

semble de choix d'expression – évidemment, à un certain degré de saisie consciente (G. Lüdi, 2003 ; Cl. Hagege, 1996 : 240).

5. En partant du principe qu'il faut au moins 10 000 heures d'étude et de pratique pour acquérir les compétences nécessaires en première langue étrangère et que son enseignement comprend au total entre 600 et 1200 heures de cours selon le pays, les résultats médiocres ne doivent surprendre personne. Il est facile de calculer que si nous voulons que nos élèves possèdent deux langues étrangères, il faut multiplier au moins par 5 le nombre actuel d'heures de cours et prévoir beaucoup d'heures de devoirs ! Que dire alors des objectifs d'apprendre une troisième langue ? Piron n'y voit qu'une solution – l'espéranto ! Ce sont les Luxembourgeois qui avaient réussi à mettre en place le programme de 12 leçons en LE sur 27 leçons hebdomadaires mais au détriment du niveau abaissé en d'autres matières importantes. Il y a encore un piège : les contacts avec des personnes de langues étrangères étudiées doivent être constamment assurées. En Pologne, l'oubli ne tarderait pas à s'installer, parce que, «les réflexes conditionnés ne se maintiennent que s'ils sont régulièrement renforcés». Nous le constatons même si nos élèves restent une année sans parler une langue : c'est le cas de la terminale polonaise ou le français L3 n'est plus enseigné ; les mots qui se dérobent, les fautes apparaissent là où manque un lien conditionnel entre concepts apparentés ou un réflexe inhibiteur et une déviation (cf. aussi Cl. Piron, 2003).

6. Nos observations confirment clairement que la Pologne n'est pas à l'avant-garde en matière de stratégies innovatrices de création d'une société multilingue bien que les résultats des efforts des professeurs décrits dans des enquêtes débouchent sur une conclusion présentée comme vérité générale : plus l'on découvre de façons différentes d'exprimer les mêmes pensées, plus l'esprit s'élargit. Mais si nous voulons une population trilingue, quel niveau va-t-on viser ? Un niveau de maîtrise dans les trois langues est impossible par le simple enseignement scolaire et aucun pays n'arrivera pas à financer des séjours linguistiques de longue durée pour tous les apprenants. Même l'enseignement de certaines branches dans la langue étrangère ne donne pas accès au niveau souhaité. En Pologne, il existe des lycées dits bilingues qui enseignent quelques branches en langue française pendant trois ans. Le niveau des élèves est certes bien supérieur à celui que donne l'enseignement traditionnel, mais il est tout de même encore loin de la maîtrise. Si l'on s'en tient aux langues européennes, la seule solution réaliste serait de suivre les conseils des praticiens suisses : un trilinguisme comportant une bonne connaissance de la langue maternelle, une connaissance imparfaite mais relativement opérationnelle d'une deuxième langue et une initiation à une troisième langue permettant, non pas vraiment de l'utiliser, mais d'en avoir une certaine idée. Nous devons poursuivre nos

efforts pour que les élèves disposent des manuels adaptés à leurs besoins linguistiques, prenant en considération une triade jamais étudiée : l'apprentissage du français par un polonais «par le biais» de l'anglais. Les enseignants en sont conscients. Ils observent les phénomènes qui n'avaient jamais eu lieu auparavant. Ceux qui découvrent de nouveaux types de fautes d'interférence commises «par l'intermédiaire» de la deuxième langue étrangère apprise à l'école, essayent de les classer afin de pouvoir préparer du matériel pédagogique susceptible de bloquer certains réflexes : les méthodes actuelles sont conçues pour les slavophones qui doivent apprendre le français et n'envisagent que ce type de transfert. C'est pourquoi nous avons commencé les recherches pilotes, afin de vérifier si et dans quelle mesure cette intuition et ces besoins sont justifiés.

7. Notre projet vise à rendre compte principalement des innovations dans les productions orales et écrites en troisième langue des élèves ayant appris la deuxième langue à l'école – en vue de trouver les moyens les plus efficaces de leur correction. Pendant la première étape nous avons examiné les travaux de 103 élèves au début de l'apprentissage du français : après le premier et le deuxième semestre (à raison de 50 h par semestre, cela fait un total de 100 h d'étude). Les analyses portent aussi sur la politique éducative et sur la place respective qu'elle accorde à la modification des programmes d'études sous l'angle de ces nouveaux objectifs. Les projets de cet axe peuvent être regroupés sous les sous-thématiques suivantes : les innovations lexicales (les recherches portent entre autres sur tous les types de néologismes au sens large du terme), les erreurs grammaticales (les projets prévoient les fautes inter- et intrasystémiques), les innovations dans la prononciation relevant de l'interférence et de l'économie langagière, des comparaisons après des étapes particulières d'apprentissage. D'autres recherches portent sur des questions transversales à ces axes, telle l'évaluation et la redéfinition des objectifs. Enfin, l'ensemble des recherches de ces axes devrait à terme permettre de caractériser le système d'innovation dans les programmes scolaires, d'où l'importance des comparaisons avec d'autres pays et des comparaisons historiques pour cerner la spécificité du cas polonais.

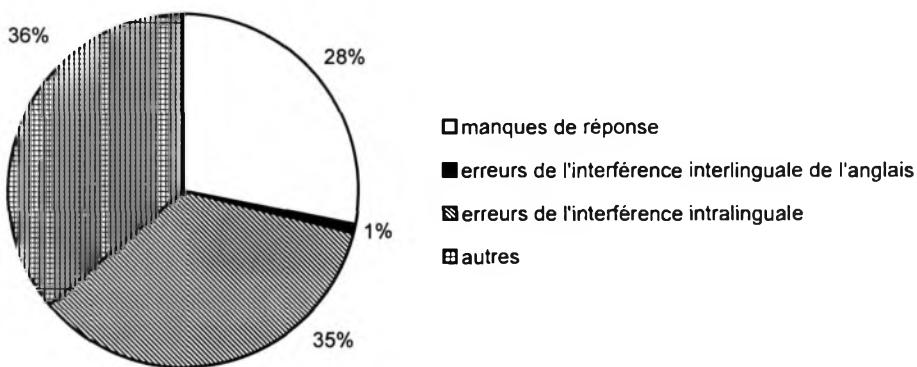
8. Cette publication présente des données sur la comparaison des états d'interférence intra- et intersystémiques, depuis le moment où l'élève commence l'apprentissage de L3 jusqu'à l'instant où il est capable de produire des énoncés au niveau de base – après 100 heures de cours. Nous nous limitons à quelques exemples d'illustration de ce phénomène extrêmement complexe. Y figurent des données sur le total des erreurs lexicales et grammaticales (B. Matyjaszek, 2003). On n'y traite pas de divers facteurs qui peuvent influer sur les résultats (p.ex., le statut socio-économique, le niveau d'éducation et les antécédents familiaux, la motivation). Dans ce court rapport, on ne

tente que de répondre à quelques-unes des principales questions relatives à la spécificité de l'acquisition de L3 en réalité scolaire polonaise. Si nous signalons l'état de ces analyses à cette étape prématuée, c'est parce que d'autres n'existent pas encore. Des graphiques illustrent uniquement les variations dans le temps. Un commentaire succinct ne récapitule que les principales observations émanant des données. Les graphiques qui illustrent la quantité de fautes sont nécessaires pour provoquer différentes questions approfondies sur le degré de restructuration des idiolectes chez les sujets. Ils démontrent que l'intuition se justifie par des modifications importantes et que de sérieuses recherches réparties sur une grande population des sujets deviennent une nécessité urgente. Les illustrations ci-dessous comptent 10 graphiques et 2 tableaux récapitulatifs de données actuelles extraites des tests et d'enquêtes menées par les professeurs de français de la région silésienne sous notre direction. Chacun des graphiques est accompagné d'un court texte explicatif qui suscite le besoin des analyses beaucoup plus approfondies. Personne ne les a commencées – les auteurs se contentent de signaler ce besoin urgent en rappelant en même temps l'impasse méthodologique des recherches sur le trilinguisme comparable à celle sur le bilinguisme dans les années 30–50.

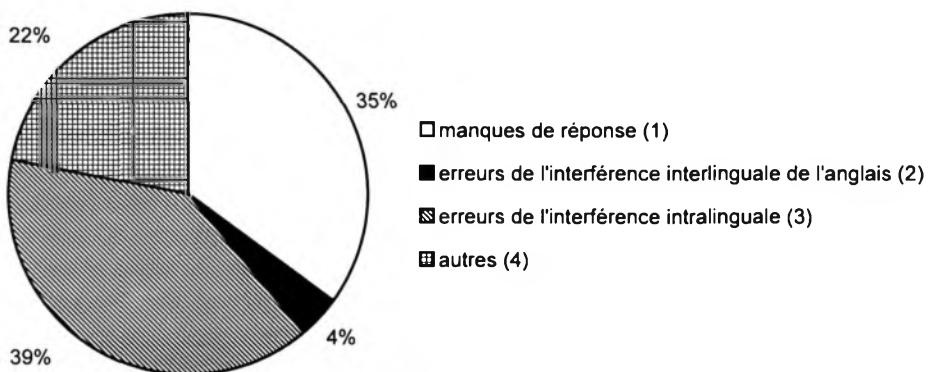
Tableau 1
Pourcentage de toutes les erreurs grammaticales et lexicales
après deux étapes

Catégorie des erreurs	Première étape	Deuxième étape
Erreurs grammaticales	48%	54%
Erreurs lexicales	52%	46%

Le nombre de formes erronées change considérablement, pourtant une meilleure connaissance des types de fautes et d'erreurs est nécessaire afin d'en vérifier l'impact sur le progrès des élèves.



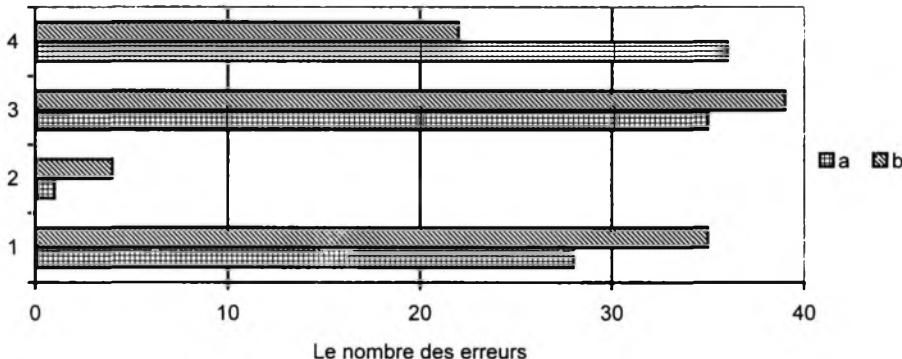
Graphique 1. Répartition des erreurs de grammaire après la première étape



Graphique 2. Répartition des erreurs de grammaire après la deuxième étape

Le nombre d'erreurs d'interférence intra- et interlinguale (2, 3) augmente à la fin d'une année d'apprentissage, de même que des manques de réponses (1). Les créations des mots inexistants (4) sont moins fréquentes.

Quant à l'interférence, il est intéressant d'observer son influence en fonction des langues, des types d'erreurs et du temps consacré à l'apprentissage.



Graphique 3. Changement du nombre des erreurs de grammaire dans les deux étapes

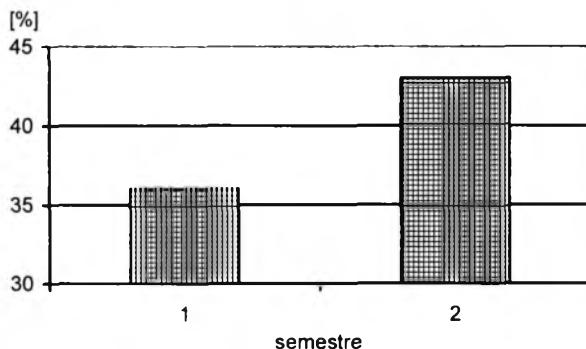
Les rectangles montrent : a – le nombre d'erreurs en pourcentage après la première étape, b – le nombre d'erreurs en pourcentage après la deuxième étape

Le graphique 5 divise les erreurs interférentielles en fautes intralinguales, provenant du français et interlinguales, dont la source est due à l'interférence de l'anglais. Les résultats après la première étape surprennent parce que la prédition des erreurs au cours de l'apprentissage de L2 est différente : seulement 12,5% d'erreurs peuvent être interprétées comme effets de l'interférence (H. Widła, 1999: 18; B. Matyjaszek, 2003).

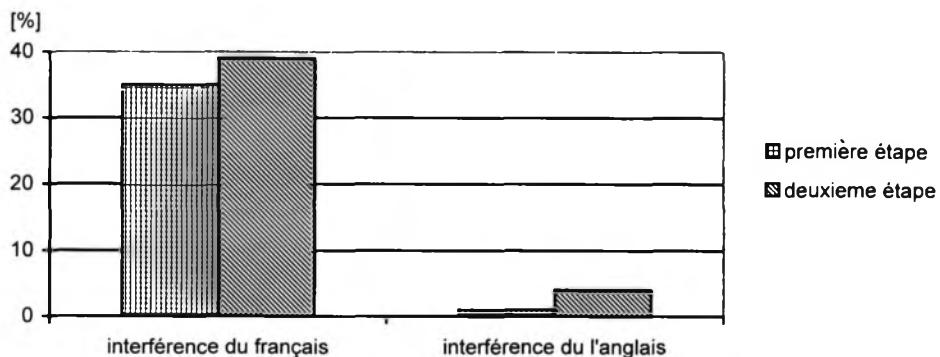
Tableau 2

Répartition des erreurs interférentielles de grammaire et de lexique en deux étapes

Erreurs	Première étape	Deuxième étape
Grammaire	36%	43%
Lexique	30%	28%



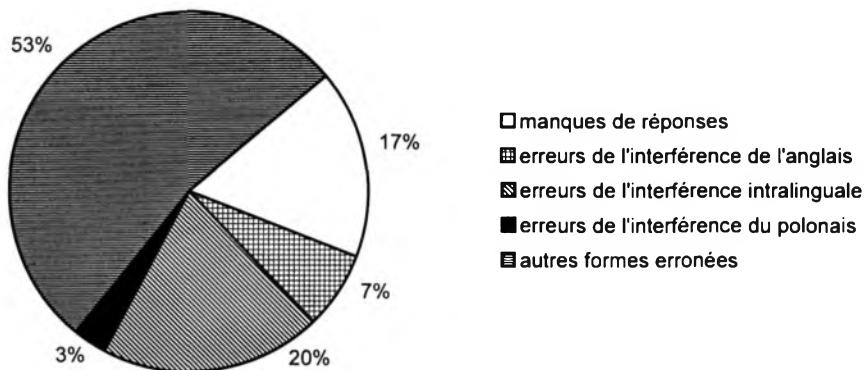
Graphique 4. Changement du nombre d'erreurs interférentielles pendant deux semestres



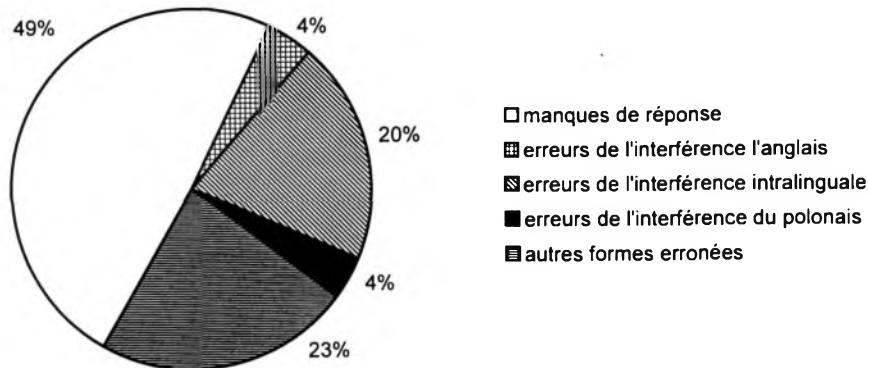
Graphique 5. Nombre d'erreurs intra- et interlinguales en deux étapes

Il faut encore souligner l'augmentation des manques de réponses dans les tests écrits : après quelques mois de cours les enfants sont moins sûrs de leurs réponses.

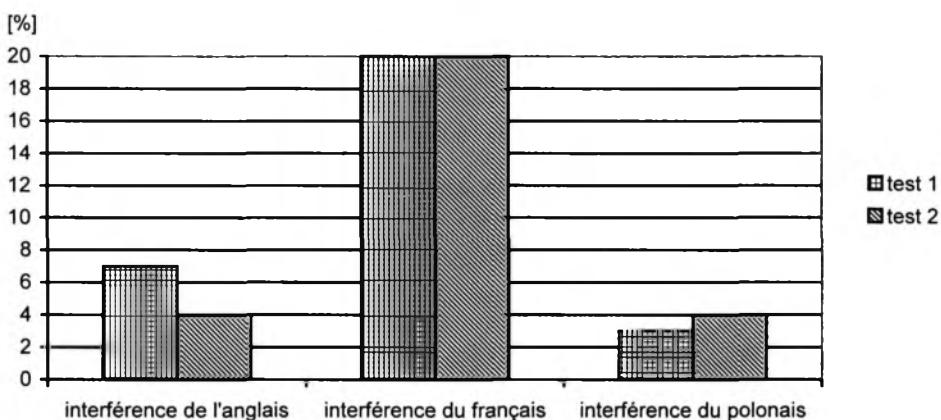
Après le deuxième semestre le lexique devient moins affecté par l'anglais. Ce qui surprend c'est le manque de la moitié de réponses par rapport à 17% après la première étape. À notre opinion cette hésitation peut s'expliquer en grande partie par le risque de confusion des formes anglaise et française.



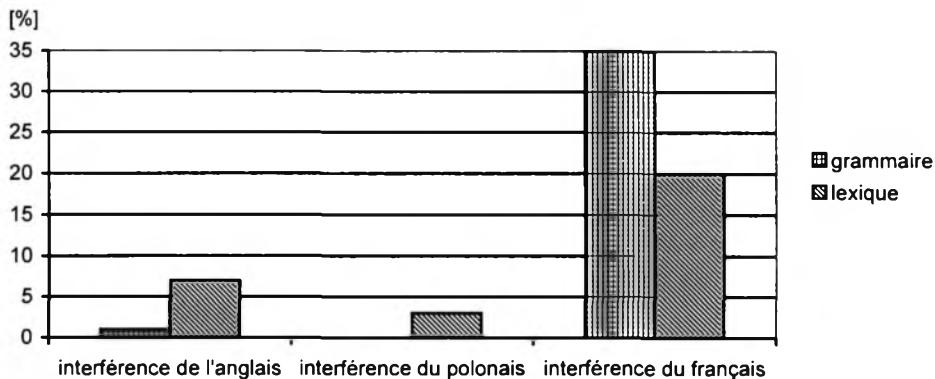
Graphique 6. Erreurs lexicales au premier stade d'apprentissage



Graphique 7. Erreurs lexicales à la deuxième étape d'apprentissage



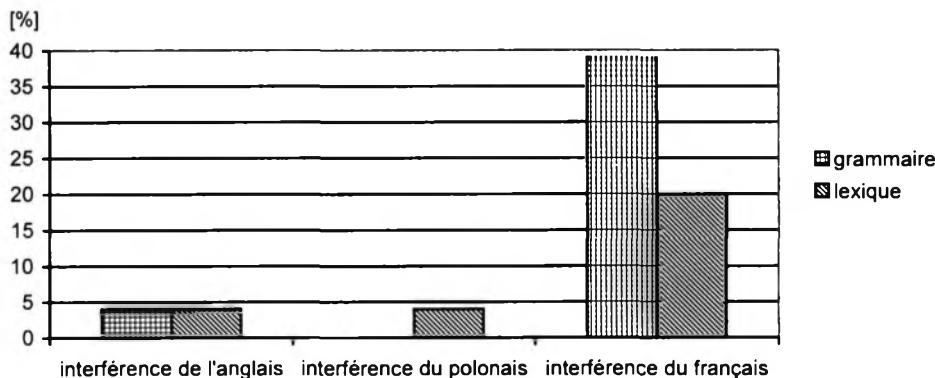
Graphique 8. Erreurs interférentielles lexicales après deux tests récapitulatifs à la fin des semestres



Graphique 9. Répartition des erreurs interférentielles grammaticales et lexicales après la première étape

Les erreurs interférentielles lexicales n'étaient pas nombreuses. Celles expliquées par l'interférence intralinguale étaient plus fréquentes que les fautes interférentielles interlinguales (B. Matyjaszek, 2003).

Après le premier semestre d'étude on observe la prédominance des erreurs grammaticales et lexicales dues à l'interférence interlinguale sur celles expliquées par l'interférence intralinguale.



Graphique 10. Répartition des erreurs interférentielles de grammaire et de lexique au deuxième stade

Après le deuxième semestre d'étude les proportions changent, l'influence de l'anglais s'affaiblit et se répand également sur tous les types d'erreurs.

9. Abordons finalement les difficultés pratiques. Elles semblent être les mêmes dans tous les pays, pour E. Esch elles reflètent un phénomène qui est lié à la sociologie de la connaissance linguistique : bien que les situations d'acquisition trilingue se soient multipliés, le nombre de professeurs trilingues ne s'est pas multiplié en conséquence. « Étudier l'acquisition trilingue présup-

posent que les chercheurs et les enseignants eux-mêmes puissent participer dans des situations trilingues s'ils veulent avoir de la crédibilité» (E. Esch, 2003: 27). Rien à ajouter à cette cruelle et triste constatation!

Le système de «triades de langues» comporte des avantages et des inconvénients. D'un côté, la possibilité de communiquer sans barrières linguistiques vaut tous les efforts, modifications et sacrifices. De l'autre côté la question se pose de savoir quelle sera la motivation d'un élève à apprendre une troisième langue si la deuxième assure déjà ses besoins communicatifs. Piron parle d'un autre grand paradoxe civilisationnel : « [...] on prône le trilinguisme pour sauvegarder la diversité, pour assurer une meilleure connaissance mutuelle de tous les Européens, mais en fait on les conduit tout droit à une soumission à l'anglophonie, avec pour conséquence l'imprégnation dans une façon de penser qui n'a rien à voir avec les traditions mentales et culturelles de l'Europe continentale» (Cl. Piron, 2003).

Quelles sont les conséquences qui en découlent pour nous, qui depuis un certain temps n'enseignons plus le français L2, mais le français L3? Pourrions-nous attendre encore des étudiants en philologie romane en nombre actuel? Il en résulte que, malgré tous les problèmes et difficultés signalés, l'exigence aux systèmes éducatifs de promouvoir des compétences plurilingues doit être assurée par une nouvelle politique éducative. Il faut commencer le plus tôt possible, au plus tard au début de l'école primaire. En visant au trilinguisme, il faut renoncer au «mythe de l'acquisition parfaite» d'une langue seconde en faveur des compétences partielles qui tiendraient compte des besoins réels des apprenants. Les résultats à long terme, qui montreront si nous sommes capables de produire des adultes multilingues ouverts à l'apprentissage des langues et adaptables culturellement, devront attendre quelques années mais cette réussite est conditionnée entre autres par notre capacité de fournir le matériel didactique efficace. Sans fondements théoriques solides nous continuerons de procéder à tâtons.

Références

- Anderson J.R., 1998: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: WSiP.
- Boyer H., 1997: *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?* Paris-Montréal: L'Harmattan.
- Coste D., Moore D., Zarate G., 1997: *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- Esch E., 2003: «L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir». «*Vers une compétence plurilingue*». *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial juillet [Paris: Clé International].

- Fuchs C., Robert S., 1997 : *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris : Ophrys.
- Gérald A. : *Plaidoyer pour le trilinguisme*. <http://www.asmp.fr>
- Hagège Cl., 1996 : *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Lüdi G., 1998 : « Communiquer en Europe : l'éducation au plurilinguisme ». In: *Actes du congrès de la GISCEL L'educazione linguistica alle soglie del 2000*. Lugano.
- Matyjaszek B., 2003 : *Analyse des erreurs commises en français par des enfants polonais apprenant l'anglais, à la base des tests écrits par les élèves de collège*. [Mémoire de maîtrise préparé sous la dir. de H. Widła].
- Piron Cl., <http://www.geocities.com>
- Rey A., 1976 : « Néologisme, un pseudo-concept ? » In : *Cahiers de Lexicologie*. 28. Paris : Jacques et Demontrond.
- Trocmé-Fabre H., 1995 : *J'apprends donc je suis. Introduction à la neoropédagogie*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- « Vers une compétence plurilingue ». *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial juillet 2003 [Paris : Clé International].
- Widła H., 1999 : *Influence de la langue seconde sur la langue maternelle. Les traces du français dans le polonais des résidents polonais en France. Approche statistique*. Katowice : Wyd. UŚ.