

Charles P. Bouton

# L'apprentissage d'une seconde langue chez l'adulte

*Whereas many in North America (and in this issue of the Journal) consider the study of a second language and the acquisition of the mother tongue to be similar if not identical processes, Bouton is resolute in resisting this point of view. He deals here with a number of aspects of the instruction of adults in foreign languages that should give direction to research and practice: contrastive linguistics, analysis of the cognitive approach, the advantages and disadvantages of the "languages of specialization", and certain pathological difficulties that affect first language learning also. He accompanies his exposition with a penetrating commentary of immediate relevance to specialists in the teaching of foreign languages.*

Le mot adulte doit être défini. Il désigne ici dans sa valeur la plus générale l'âge humain qui suit l'adolescence soit celui qui commence au terme des processus de développement de croissance. Cependant si l'on considère que le développement verbal est achevé aux alentours de la quinzième année, on peut admettre que, d'un point de vue linguistique, le terme adulte s'applique alors à un stade d'évolution atteint quelques années avant la fin de la période de développement physique. Nous préciserons cette valeur quand nous utiliserons le terme dans ce sens limité.

Dans l'institution pédagogique du début du siècle, l'étude des langues étrangères a été le plus souvent considérée comme subalterne. La connaissance d'une langue étrangère n'ayant aucune valeur de prestige dans les années de formation, quoi d'étonnant à ce que l'adulte n'ait alors manifesté que peu d'intérêt pour cultiver un talent si mince. Deux guerres mondiales, un brassage humain jamais connu auparavant, des facilités d'intercommunication grâce aux médias et aux voyages, des nécessités nouvelles, politiques ou économiques ont radicalement changé les attitudes et modifié les idéologies.

Ce qui précède explique à la fois la nouveauté, toute relative mais perçue comme telle, et l'actualité des situations d'acquisition d'une

langue étrangère par un adulte. Dans cette perspective, il convient bien sûr de distinguer parmi toutes les diversités de situation d'acquisition celle qui retiendra particulièrement notre attention ici, la situation d'acquisition en milieu pédagogique structuré.

Les approches pédagogiques adoptées au début des années cinquante ne peuvent pas être nettement distinguées de celles qui prédominaient alors dans les enseignements secondaires. Dans les années qui suivirent, le recours à des auxiliaires d'enseignement d'un caractère technique plus sophistiqué, tels que cinéma puis télévision, sans oublier le laboratoire de langue, l'effort fait pour imaginer des textes de méthode plus adaptés aux intérêts de l'adulte et ne respectant plus les "tabous" du manuel scolaire, contribuèrent progressivement à différencier didactiquement l'enseignement aux adultes de l'enseignement scolaire. Il est significatif à cet égard que les programmes d'enseignement des langues étrangères aux adultes furent alors en règle générale, le lieu pédagogique d'élaboration de méthodes nouvelles et d'expérimentation des auxiliaires techniques de ces méthodes.

Le bilan de ces efforts d'un point de vue quantitatif: réalisation de matériels pédagogiques, mise au point des matériels techniques nécessaires comme auxiliaires d'enseignement, est impressionnant.

Du point de vue qualitatif, il est nécessaire d'exprimer une opinion bien plus nuancée. Reconnaissons d'abord que l'effort entrepris a largement contribué à faire sortir l'enseignement de la langue seconde de l'ornière de la salle de classe, et à forcer les maîtres à inventer des pédagogies s'adaptant non seulement aux auxiliaires techniques mais correspondant à l'usage de plus en plus étendu des moyens de communication de masse, la radio d'abord, ensuite et surtout la télévision.

Mais il faut aussi admettre que l'essor de l'enseignement aux adultes a également favorisé des entreprises de prestige telles que les méthodes télévisées pour un grand public, par lesquelles le pays producteur entendait plutôt soigner son image de marque et faire sa propagande à l'étranger qu'enseigner effectivement sa langue. La nécessité d'amortir aussi rapidement que possible les sommes engagées pour la réalisation par une exploitation intensive du produit imposait à ces méthodes une vocation universelle.

### **Importance d'une recherche fondamentale**

Au cours de ces mêmes années 1955-65 la tendance des linguistes est de mettre en question le bien-fondé de la vocation à l'universalisme des méthodes. Les études contrastives commencent à se multiplier qui montrent avec évidence les différences que l'on peut établir entre les systèmes linguistiques à tous les niveaux de leur organisation. Or cette orientation de la réflexion ne pouvait aboutir qu'à une diversification des méthodes, replaçant la démarche pédagogique dans un sens diamétralement opposé à celui de l'universalisme.

Par ailleurs, l'universalisme prétendu de telles méthodes avait encouragé paradoxalement leur emploi à tous les niveaux d'enseignement alors qu'elles étaient nées d'un besoin de distinguer les démarches pédagogiques suivies avec les adultes de celles adoptées avec les scolaires (enfants et adolescents). Une telle évolution rendait nécessaire le retour à une réflexion sur les comportements d'acquisition d'une langue seconde en fonction des âges et sur la nature même de cette acquisition opposée à celle du développement de la langue maternelle chez l'enfant.

Il faut hélas reconnaître que les travaux consacrés à ces problèmes dans les vingt dernières années sont en fait rares, souvent fragmentaires et partiels dans leurs vues comme le constate Walburga von Raffler-Engel dans *Folia Linguistica*.<sup>1</sup> "In the 1960s, most language teachers thought that learning the mother tongue was very different from learning a 2nd language, while linguists tended to see this as being similar." Mais, note le même auteur: "an intermediate stand makes more sense."

Cependant, le point de vue des linguistes semble avoir rallié maints praticiens. Un recensement des articles publiés à ce sujet dans les quatre dernières années montre l'insistance et la fréquence de la pétition de similarité sinon d'identité dans le continent Nord-Américain surtout.

Mentionnons deux formulations particulièrement significatives:

Barry P. Taylor:<sup>2</sup>

"The claim that the adult, in contrast to the child, is deficient in his ability to learn a 2nd language leads to the conclusion that adult 2nd language acquisition is a process that is cognitively different from that of child 1st or 2nd language acquisition. This claim is challenged. The differences that do exist are more quantitative than qualitative and can be discovered by shifting attention from the cognitive domain to the affective domain and to the psychological variables of attitude, motivation, and permeability of ego-boundaries." (Abstract).

V. E. Hanzeli:<sup>3</sup>

"Recent studies in the idiosyncratic dialects of adolescent and adult learners of 2nd language are summarized. It appears that this "learner's language" contains not only error caused by interference from the learner's 1st (native) language, but also other errors similar to those found in children's speech. This fact leads to the recognition of a 2nd language acquisition process not unlike the process undergone by children when they are learning their 1st language." (Abstract).

Notons que les psychologues ont aussi à plusieurs reprises et avec insistance soutenu le point de vue des linguistes.

Toutefois, que de confusions sont souvent faites! Ainsi l'observation des comportements d'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel, libre, conduit facilement à l'établissement d'analogies fort séduisantes mais non obligatoirement vraies avec les comportements d'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. Ce qui est commun entre la démarche de l'enfant au cours de son développement verbal et la démarche du sujet linguistiquement adulte au cours de l'acquisition de la langue seconde tient aux constantes du fonctionnement de l'activité nerveuse supérieure et de la pensée réfléchie. Il semble que bien souvent les observateurs ont été victimes des apparences et ont méconnu les caractères spécifiques d'une acquisition de la langue seconde, particulièrement dans la situation artificielle d'un enseignement de forme scolaire.

### **Les spécificités d'une acquisition de la langue seconde chez l'adulte en milieu artificiel**

Nous donnons ici au mot adulte le sens limité signalé au début de cet article. Le comportement verbal d'un adulte qui aborde l'étude d'une langue étrangère est essentiellement construit par la langue maternelle acquise dans la situation naturelle du développement du langage et nuancé en fonction des expériences langagières particulières de chaque individu. De cette proposition de base découlent certains traits spécifiques d'une telle acquisition.<sup>4</sup>

1. Sur le plan neurophysiologique, l'enfant, pour acquérir sa langue maternelle, bénéficie d'étapes privilégiées qui lui permettent de partir régulièrement d'automatismes formés antérieurement, pour parvenir à la commande volontaire. L'adulte qui apprend une langue étrangère ne dispose pas d'étapes privilégiées, et doit partir du volontaire pour arriver, peut-être, à l'automatisme.
2. Sur le plan psychologique, l'enfant est soutenu dans son effort par des motivations profondes: action sur le milieu, instinct social, etc. L'adulte, lui, n'obéit qu'à des motivations superficielles et doit par contre surmonter de profondes inhibitions.
3. Sur le plan intellectuel, l'enfant part de l'expérience immédiate pour arriver à l'expression verbale de celle-ci. L'adulte part d'un donné verbal qui lui est fourni dans la langue qu'il étudie et rattache ce donné à une expérience antérieurement organisée par sa langue maternelle.
4. Sur le plan linguistique, l'enfant découvre "un discours" naturel, les phrases que prononcent autour de lui ceux avec lesquels il vit et de ce discours, se reconstruit un infra-système linguistique, grâce auquel il organise son propre discours. L'adulte découvre un discours neutralisé, mettant en relief les fonctionnements réguliers des systèmes de la langue qu'on veut lui enseigner. Il n'accèdera que progressivement au discours naturel.

L'acquisition de la langue seconde passe chez l'adulte plus encore que chez le jeune adolescent par une grille d'interprétations que détermine la langue maternelle et met en cause des processus structurants qui tiennent étroitement aux lois de la pensée réfléchie. Nous rappellerons ici à titre d'hypothèse un modèle que nous avons défini dans d'autres ouvrages.<sup>5</sup>

On peut admettre que l'activité verbale et plus particulièrement les conduites motrices de cette activité s'organisent selon deux systèmes structurés initialement par la langue maternelle.

1. Un système double dans l'analyse du réel qu'il suppose, mais unique dans son fonctionnement moteur, soit:
  - un système perceptif-moteur
  - un système conceptuel-moteur
2. Un système de synthèse déterminant l'organisation spatio-temporelle des énoncés correspondant au fonctionnement régulier des ensembles systématiques et protocolaires de la langue dans la construction du discours.

Dès que l'on introduit, dans le comportement verbal du sujet, une autre langue, l'usage de celle-ci détermine la formation et l'action d'un troisième système, complémentaire des deux premiers et s'édifiant temporairement par réaction avec eux, soit: un système réactionnel temporaire. Il résulte du dynamisme interne de l'acquisition et se traduit par des phénomènes d'interférence rétro- et proactives, jouant de la langue maternelle à la langue seconde ou, d'une manière plus subtile, sur les éléments de la langue seconde acquis séquentiellement. Ce système joue comme un renforcement positif ou négatif des deux systèmes de base.

L'acquisition de la langue seconde apparaît donc comme étant d'abord une rééducation motrice. Cependant cette acquisition met aussi en cause des mécanismes d'auto-construction du savoir verbal et donc de stabilisation de la compétence, tant au niveau des automatismes qu'au niveau de la démarche intellectuelle réfléchie qui accompagne la découverte des systèmes de la langue. Ces mécanismes ont d'une façon permanente un double aspect positif et négatif.

Dans une vue d'ensemble la démarche didactique se ramène donc à l'exploitation maximale de ces mécanismes dans leur aspect positif et à la réduction également maximale de leur aspect négatif. Ce point de vue doit permettre de définir le contenu linguistique de toute méthode sans exclure bien entendu les considérations de motivation et de nécessité.

Partant du principe qu'une bonne pédagogie doit toujours procéder du simple au complexe et s'efforcer de n'aborder qu'une seule difficulté à la fois, ce sont les traits de la langue seconde qui pré-

sentent le maximum d'identités avec ceux de la langue maternelle et le minimum de différences, et dont les écarts par rapport à cette dernière affectent plus nettement un système de conduite verbale et un seul, qu'il sera préférable d'introduire en premier lieu.

Mais l'expérience montre que l'adulte impose des contraintes particulières. Notons d'abord que la force prégnante de la langue maternelle est plus grande chez l'adulte tant au niveau des automatismes de la production qu'à celui des représentations intellectuelles. La démarche d'acquisition de la langue seconde doit se fonder sur une prise en considération encore plus stricte des données de l'analyse contrastive et s'articuler sur des exercices plus appuyés d'entraînement à la production d'énoncés limités garantissant la formation des automatismes de base.

Tenant compte d'exigences intellectuelles de compréhension, variables cependant selon les niveaux culturels et des conditions d'une acceptation réfléchie des organisations systématiques de la langue seconde, la part de l'explication et du commentaire semble devoir être plus grande dans les méthodes pour adultes pour qu'elles soient réellement efficaces. Si l'enfant et même l'adolescent peuvent être stimulés par des motivations d'ordre secondaire qui tiennent du plaisir ludique de la réussite agissant à chaque étape de la progression comme un renforcement de l'acquis antérieur et une mise en disponibilité pour l'acquisition suivante, l'adulte exige plus. Il demande une justification de son effort au niveau même de son rendement dans l'ensemble des contraintes professionnelles ou sociales qui l'ont conduit à l'accepter. Les pédagogues et les linguistes ont senti l'importance de tels facteurs de motivation. Ils ont donc été conduits à envisager l'acquisition de la langue seconde dans la perspective limitée des objectifs professionnels ou sociaux de l'adulte.

De cette approche pragmatique, sont nés un peu partout dans le monde les enseignements des langues de spécialité.

## **L'enseignement des langues de spécialité**

C'est un chapitre nouveau, relativement, de la didactique de l'enseignement des langues vivantes aux adultes, il semble promis à beaucoup d'avenir.<sup>6</sup> Les pouvoirs de décision qui avaient fourni naguère aux linguistes appliqués, ici les pédagogues, les subsides permettant la réalisation de grands ensembles pédagogiques aux propos indéterminés semblent ici et là dans le monde s'être réorientés dans cette direction. Ajoutons que la faillite — relative et peut-être temporaire — des espoirs fondés sur la traduction automatique explique partiellement le renouveau d'intérêt pour un enseignement des langues de spécialité.

Mais cette optique pose des problèmes stratégiques et linguistiques dont nous tenterons de définir les deux aspects essentiels:

1. A quel moment doit intervenir l'enseignement de la langue de spécialité? En d'autres termes, doit-on admettre la nécessité d'un enseignement de base des structures de la langue étrangère à tous les niveaux de son organisation: phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique et lexique avant d'aborder le domaine de la *langue de spécialité*? Tout au contraire peut-on partir de ce domaine clos pour construire une véritable compétence verbale passive et possiblement active. Les avis sont partagés et les expériences d'enseignement exclusif de la langue de spécialité ne sont pas bien convaincantes. En fait, le problème didactique posé débouche sur une question linguistique du plus grand intérêt.

2. Comment peut-on définir une langue de spécialité pour en déterminer à la fois le contenu, par opposition à la langue commune et établir une progression pédagogique? Existe-t-il vraiment des ensembles tels que l'on puisse nommer *langue de spécialité*? Il apparaît vite qu'il existe un vocabulaire propre à chaque discipline. Un regard plus pénétrant révèle que la langue de spécialité se traduit également par l'usage privilégié de certaines structures, de certains tours, par exemple, en mathématiques l'expression de l'hypothèse, de la supposition. Un examen encore plus attentif du "corpus" de la langue de spécialité conduit à reconnaître

— que ses traits distinctifs ne peuvent être saisis comme tels que si on peut les opposer aux traits de la langue commune,

— que l'usage privilégié de certaines structures ne s'éclaire que par référence aux structures homosyntaxiques ou homosémiques de la langue commune,

— que le lexique proprement spécifique de la langue de spécialité est réduit et que son usage tend à une internationalisation sur le plan du signifiant comme sur celui du signifié,

— que par contre, la langue de spécialité fait un grand usage des termes de la langue commune dont elle limite le champ sémantique, ou qu'elle modifie sémantiquement par métaphore ou métonymie. Dans ce cas, de beaucoup les plus fréquents, il serait fâcheux, sinon dangereux et certainement inconfortable de ne connaître de l'unité considérée que le sens limité dans la spécialité.

Une telle analyse semble conduire vers des choix prudents et mesurés sur le plan de l'approche pédagogique et montre la nécessité de conduire de façon complète l'étude de chaque corpus spécialisé à la fois dans la langue source et dans la langue cible. En ce domaine la recherche linguistique et pédagogique semble un peu partout dans le monde fort active. C'est probablement la direction dans laquelle les travaux de la linguistique appliquée ont le plus de chance de se développer puisqu'ici l'intérêt scientifique rencontre celui, moins désintéressé, de l'économie, des industries et des techniques.

## **Perspectives et recherches**

Il ne fait aucun doute que dans un proche avenir, avec le continu développement des moyens de communications de masse et l'intensification des échanges humains, la tâche d'apprendre une seconde, voire une troisième langue continuera de s'imposer à des publics de plus en plus vastes. On peut espérer que le développement même de ces besoins d'acquisition d'une langue étrangère sera générateur de motivations de plus en plus profondes sans lesquelles l'effort est voué à l'insuccès. Il est également probable que l'enseignement des langues étrangères aux adultes s'articulera sur des programmes de plus en plus limités à des besoins spécifiques. Il n'en reste pas moins vrai que les méthodes devront, comme les stratégies, tenir compte des constantes de tels comportements d'acquisition.

Par ailleurs, la recherche sur la nature même du langage tout en s'investissant dans des réalisations pratiques devrait trouver beaucoup d'intérêt sur le plan théorique dans l'étude des attitudes, des conduites et des motivations, l'expérimentation des méthodes et les efforts pour expliquer les échecs et les succès.

Dans cette perspective, il est un domaine qui mérite d'être très rapidement exploré, c'est celui des aspects pathologiques de l'acquisition de la langue seconde. Chacun sait qu'il existe des troubles qui se manifestent au cours de l'acquisition de la langue maternelle dans la première enfance et au-delà. Cependant, lorsqu'un individu qui a présenté de tels troubles a réussi, grâce à la rééducation, à en "gommer" les conséquences dans son comportement verbal quand il utilise la langue maternelle, cela ne signifie pas que leur cause ait disparu. Par conséquent, lorsque ce même sujet apprend une langue seconde à un âge plus avancé, les troubles primitifs peuvent se manifester à nouveau dans les conduites verbales imposées par la langue seconde.

Il existe encore d'autres troubles purement somatiques tels que les surdités partielles qui ne constituent pas un handicap majeur pour le développement de la langue maternelle, mais qui compromettent les progrès dans l'étude d'une autre langue. Citons enfin pour finir les troubles psycho-somatiques tels que le bégaiement tonique ou clonique, le bredouillage, etc., qui constituent de sérieux freins à l'acquisition d'une autre langue comme moyen de communication parlée. Les maîtres sont jusqu'à présent pratiquement sans recours devant ces difficultés. Leur nature même d'autre part jette un éclairage particulièrement intéressant sur les comportements verbaux en langue maternelle ou en langue étrangère. Ces formes de dysfonctionnements qui peuvent être distinguées des problèmes pathologiques des bilingues<sup>7</sup> sont justifiables fort probablement d'une rééducation, dont il conviendrait de définir les méthodes et les portées par rapport à celles que l'on pratique pour la langue maternelle avec l'enfant.

Il est probable qu'un éclairage nouveau de ces problèmes apporte

dans un avenir plus ou moins lointain les éléments d'une meilleure compréhension des relations de l'homme avec son langage et des techniques plus satisfaisantes pour permettre au sujet parlant de demain de dominer non pas un langage mais des langages.

**NOTE**

1. Walburga von Raffler-Engel. "The Concept of Critical Age in Language Acquisition: a position paper," *Folia Linguistica*, 9, 1/4 (1976): 17-27.
2. Barry P. Taylor, "Toward a Theory of Language Acquisition," *Language Learning*, 24, 1 (1974): 23-35.
3. V.E. Hanzeli, "Learner's Language: Implications of Recent Research for Foreign Language Instruction," *The Modern Language Journal*, 59, 8 (décembre 1975): 426-432.
4. Charles P. Bouton, *Les Mécanismes d'acquisition du français, langue étrangère chez l'adulte* (Paris: Klincksieck, 1969), pp. 567-569; *L'acquisition d'une langue étrangère* (Paris: Klincksieck, collection "Initiation à la linguistique", 1974), pp. 168-169; *Le développement du langage — aspects normaux et pathologiques* (Paris: Masson — Les Presses de l'Unesco, 1976), pp. 251-253.
5. Charles P. Bouton, "Pour une pédagogie des langues vivantes conçue en fonction des problèmes de l'élève," *Les langues modernes*, Paris, 66ème année, no 6 (1972): 697-709.
6. On consultera à ce sujet l'article de Daniel Coste, "Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes," dont le titre en soi paraît significatif. Dans *Etudes de linguistique appliquée* no 27 (juillet-septembre, 1977): 51-77.
7. Michel Paradis, "Bilingualism and Aphasia," *Studies in Neuro-Linguistics*, Volume 3 (New York: Academic Press, 1977): 65-121.