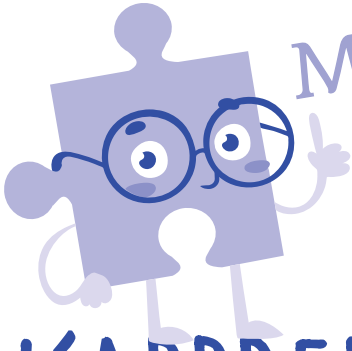


Mythes et réalités

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h

RETZ
www.editions-retz.com
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris

« La musique a besoin de solfège
comme la parole a besoin de grammaire.
Il vous reste quelques souvenirs de grammaire ?...
Misère !
Je me rappelais l'horreur des conjugaisons,
la torture des exercices, les accords infernaux
des participes passés...
Thomas grimaçait encore plus que moi. »

Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*
(p. 74), Stock, 2001

Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990
et les programmes scolaires. Voir le site http ://www.orthographe-recommandee.info
et son mini guide d'information.

© Éditions Retz, 2017
ISBN : 978-2-7256-3518-7

SOMMAIRE

4 **Introduction**

7 **Chapitre 1 :** Il faut apprendre une langue étrangère le plus tôt possible !

19 **Chapitre 2 :** Les langues, on est doué… ou pas !

34 **Chapitre 3 :** Les Français sont nuls en langues

49 **Chapitre 4 :** Avec le numérique, on apprend mieux les langues, et de manière innovante

61 **Chapitre 5 :** Regarder des films et des séries en version originale est le meilleur moyen d'apprendre une langue

74 **Chapitre 6 :** Regarder des films et des séries en version originale sous-titrée est le meilleur moyen d'apprendre une langue

87 **Chapitre 7 :** Le séjour à l'étranger est le meilleur moyen d'apprendre une langue étrangère

99 **Chapitre 8 :** L'enseignement d'un contenu disciplinaire en langue étrangère permet de « faire d'une pierre deux coups »

111 **Chapitre 9 :** Les neurosciences : une révolution pédagogique pour l'apprentissage des langues

127 **Conclusion**

134 **Bibliographie**

INTRODUCTION

Comme les protagonistes du roman d'Orsenna, nous avons tous, élèves, parents, enseignants, citoyens, décideurs politiques, des souvenirs de l'apprentissage de notre langue maternelle et d'une langue étrangère.

Tous les acteurs sociaux rencontrent à un moment donné de leur parcours la langue étrangère, font l'expérience de son apprentissage ou ont à l'évaluer. Et tous semblent disposer d'un avis éclairé sur la question de savoir comment apprendre une langue étrangère, pourquoi, dans quelles conditions, quelle langue choisir, et surtout quel est le moyen le plus efficace pour progresser, réussir et fonctionner dans la langue et la culture de l'autre. Souvent ces avis reposent sur l'empirie, sur l'expérience personnelle, sur ce qui a « marché » pour l'un, mais pas pour l'autre, sur des constats. Ainsi le domaine de l'apprentissage des langues n'échappe ni aux stéréotypes ni aux préjugés.

Les discours politiques choisissent dans les textes institutionnels et les programmes scolaires ce qui peut, par un effet d'annonce, gagner les électeurs à leur cause. Ils entretiennent ainsi, autour de l'apprentissage des langues, médias à l'appui, des mythes et des croyances, dont l'origine est parfois difficile à déterminer. Les enjeux sont pourtant de taille et le sujet sérieux. L'apprentissage des langues étrangères relève à la fois d'une démarche individuelle, personnelle, mais c'est aussi un enjeu politique, social, économique et culturel fort dans une société de plus en plus globalisée, où la question du sauvetage du multilinguisme et du maintien de la pluralité des langues se fait de plus en plus pressante. Alors comment faire le tri entre le vrai et le faux ?

Le bilan des recherches en psychologie, en linguistique, en didactique des langues, en sciences de l'éducation peut grandement contribuer à y voir plus clair, à déterminer ce qui fonctionne ou

pas, à quelle condition et dans quel contexte. Ces domaines de recherche abordent depuis longtemps, entre autres questions, celle de savoir comment on apprend une langue étrangère, quels sont les mécanismes à l'œuvre chez l'apprenant, comment le faire progresser ou encore comment enseigner une langue étrangère. Ces travaux s'interrogent, se répondent, se complètent et portent un éclairage scientifiquement étayé sur les croyances largement répétées et les préjugés courants concernant l'apprentissage des langues.

Dans cet ouvrage, nous allons passer en revue neuf des mythes les plus répandus sur l'apprentissage des langues. Pour chaque « mythe », il s'agira alors de faire la part des choses, tout en restant objectif et sans pour autant rejeter en bloc ce qui, parfois, trouve effectivement son origine dans le réel. Nous examinons et discutons les attentes et les croyances associées à l'apprentissage d'une langue étrangère (en et hors milieu scolaire) en nous appuyant sur les résultats récents des recherches dans le domaine : il faut apprendre une langue étrangère le plus tôt possible ; s'appuyer sur les recherches en neurosciences ; utiliser le numérique pour apprendre plus efficacement et de manière plus innovante ; regarder des films en version originale, avec ou sans sous-titres ; séjourner à l'étranger ou encore apprendre une discipline en langue étrangère. D'autres mythes se posent comme des affirmations péremptoires que nous tenterons également d'éclairer d'un point de vue scientifique. Ces affirmations portent en elles un caractère rédhibitoire, elles sonnent comme une condamnation : les Français seraient nuls en langues étrangères, ou encore, pour les langues, on serait doué... ou pas.

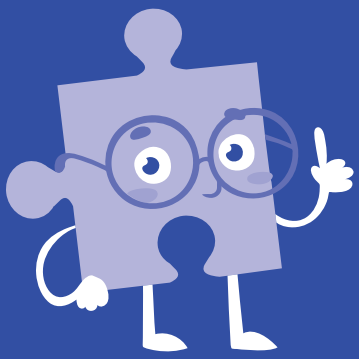
Dans chaque chapitre, un mythe autour de l'apprentissage des langues sera analysé de la manière suivante, en quatre temps :
1. Que dit le mythe et qui le dit ? Pourquoi ? Depuis quand ?
2. Quel est l'état des connaissances, des travaux scientifiques qui permettent de faire la part des choses entre le mythe et la réalité ?
3. Quelques exemples
4. Conclusion et pistes pour l'action

Nous montrons qu'apprendre une langue étrangère, c'est être capable de naviguer entre l'implicite et l'explicite, entre l'immersion, l'imitation, l'adaptation et l'analyse, c'est à la fois avancer vers l'inconnu, abandonner ses propres repères et croyances ou au contraire savoir les mobiliser quand c'est nécessaire. Nous montrons qu'apprendre une langue, c'est complexe, difficile et qu'aucune formule mystifiante ne peut en résumer les implications, qu'apprendre une langue et étudier la manière dont les individus les apprennent, c'est passionnant et qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour découvrir, si elle existe, la méthode miracle. Si parler est inné, pour la plupart des individus qui ne naissent pas dans un environnement bilingue, parler une langue étrangère ne l'est pas.

Bonne lecture

Pour alléger le texte, nous avons choisi d'utiliser les abréviations suivantes : L1 pour langue maternelle ou langue première, L2 pour langue étrangère ou langue seconde.

IL FAUT
APPRENDRE
UNE LANGUE
ÉTRANGÈRE
LE PLUS TÔT
POSSIBLE !



APPRENTISSAGE SCOLAIRE ET BILINGUISME : NE PAS CONFONDRE !

Si on examine l'histoire de l'organisation des enseignements à l'école élémentaire, la cause semble entendue : l'enseignement d'une L2, expérimental en 1989 pour les CM1-CM2, se généralise à partir de 1995 dès le CE1, à titre d'incitation ou de « sensibilisation », et devient obligatoire en 2007 à partir du CE1, pour être ensuite étendu au CP, rien n'empêchant des initiatives dès l'école maternelle. Si l'institution s'implique ainsi dans l'enseignement d'une langue dès le plus jeune âge, on peut imaginer qu'elle doit avoir de bonnes raisons à cela… Ce consensus est largement relayé, voire renforcé par la demande sociale, de la part des parents, convaincus que la maitrise d'une langue – ou plus exactement la maitrise de l'anglais – constitue une clé majeure de la réussite professionnelle future de leurs enfants. Un article du *Monde* : « *Tu seras bilingue, ma fille !* » (25/06/2015) confirme l'actualité de cette tendance soutenue par des parents « *qui souffrent de leurs propres lacunes en langues, et aimeraient que leur progéniture ne reproduise pas ce modèle* ».

Pourtant, l'étayage scientifique de ce consensus reste le plus souvent implicite. Il renvoie parfois à des représentations sur la plasticité cérébrale des jeunes enfants, sur leur virginité linguistique, avec souvent des références à des enfants de couples bilingues, qui apprennent si aisément et sans problème chacune des langues de leurs parents. Nous allons retrouver à plusieurs reprises dans ce livre les inconvénients de cette confusion entre bilinguisme et apprentissage scolaire. Mais un premier questionnement pourrait sans doute venir d'une observation simple, que beaucoup de parents peuvent faire, et que les professeurs de langue des collèges peuvent confirmer : ces derniers, lorsqu'ils prennent en charge des élèves de 6e, reprennent bien souvent tout au début… C'est également un constat que font les cher-

cheurs du domaine. Audin (2003) présente les résultats d'une évaluation d'élèves de CM2 et de 6e. La motivation et l'attitude de ces élèves par rapport à la L2 sont positives, mais à l'entrée au collège les acquisitions restent limitées. On peut donc s'interroger : est-il vraiment prouvé qu'il est préférable d'apprendre une L2 le plus tôt possible ? L'enseignement des langues à l'école élémentaire sert-il à quelque chose, et si oui à quoi exactement ?

BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

Acquisition de la langue maternelle et bilinguisme précoce

La défense d'un enseignement précoce s'appuie souvent sur ce qu'on connait des conditions d'acquisition de la L1, qui semble bien se réaliser (en situation naturelle) sans effort et le plus souvent avec une efficacité et une rapidité remarquables. Le linguiste Chomsky (1977) et le biologiste Lenneberg (1967) ont défendu l'idée que cette acquisition repose sur des déterminants innés (inscrits dans la structure cérébrale des êtres humains), mais qui ne seraient disponibles que durant une période relativement courte du développement de chaque individu (quelques années). Cette conception est argumentée par deux types de données empiriques :

– Dans les situations où la L1 n'est pas acquise à l'âge normal (lésion cérébrale, isolement social, surdité), elle peut être acquise ultérieurement à condition que cette acquisition tardive puisse se réaliser suffisamment tôt. Cette limite est souvent fixée vers 6 à 8 ans. Au-delà, le réapprentissage *complet* du langage n'est plus possible. Chez l'adulte, des phénomènes de compensation peuvent être observés, mais la récupération n'est jamais complète (voir Gleitman & Newport, 1995, pour une synthèse).

– Les recherches utilisant l'imagerie cérébrale montrent que chez les bilingues tardifs, le fonctionnement dans les deux langues sollicite des zones différentes du cerveau, alors qu'une seule et

même zone est activée chez des bilingues précoces (voir Kail, 2015, pour une synthèse ; voir aussi le chapitre 9 pour un examen critique de ces données).

La difficulté est que ce raisonnement concerne l'acquisition de la L1 en situation naturelle, donc sur plusieurs années, avec une exposition massive à cette langue, et dans des conditions optimales d'interaction avec un environnement social adéquat. Il s'applique également à l'acquisition de *deux* langues en situation naturelle (le cas typique des deux parents s'adressant chacun dans une langue à l'enfant), c'est-à-dire en situation de bilinguisme qu'on pourrait qualifier d'idéale. On conviendra que cela n'a pas grand-chose à voir avec l'apprentissage d'une langue en situation scolaire, et que ce raisonnement ne peut être transposé par simple analogie à des apprentissages à durée limitée, et dans des contextes qui n'ont rien à voir avec ceux de l'exposition à une L1.

Un âge favorable à l'apprentissage d'une L2 ?

Beaucoup des travaux classiques issus de la théorie développée par Lenneberg (1967) se référaient à l'adolescence comme limite supposée de la possibilité de stratégies « naturelles » d'acquisition d'une L2, sans avancer d'ailleurs réellement d'arguments empiriques à ce sujet. Dans un cadre linguistique, et non plus biologique, Guberina (1991) se fondait sur une analyse phonologique des erreurs faites à l'oral par des apprenants. Il en conclut que les acquisitions réalisées à propos des structures de la L1 constituent un handicap pour *entendre* (et pas seulement reproduire) et organiser les sons relevant d'une autre structure, celle de la L2 : les sons de la L2 seraient alors mal perçus et mal interprétés parce qu'ils passent par le « *crible phonologique* » de la L1 (Troubetzkoy, 1967). Sur cette base, Guberina fixait vers 13-14 ans la frontière au-delà de laquelle la perception des sons du langage serait figée sous l'effet du conditionnement de la L1. Cet auteur mentionnait cependant que ce phénomène était progressif, et situait *avant 6 ans* la période « idéale » d'apprentissage d'une L2 à l'oral.

On dispose maintenant de données empiriques qui montrent que la « surdité » aux sons étrangers commence à se manifester très tôt, dès la fin de la première année de vie, et que le conditionnement lié aux caractéristiques du système phonologique de la L1 s'installe progressivement durant les premières années de vie. L'oreille du nouveau-né est très rapidement « habituée » aux caractéristiques spécifiques de la langue de son entourage, et les sons des autres langues, qui n'entrent pas alors dans la structure phonologique de la L1, deviennent progressivement inaudibles pour l'enfant.

Ce phénomène n'empêche pas, bien sûr, l'audition des sons d'autres langues, mais la sensibilité perceptive pour les contrastes phonétiques des L2 décline rapidement au profit des seuls contrastes de la L1 : Werker et Tees (1988) montrent que les enfants anglophones peuvent, jusqu'à 6-8 mois, discriminer les contrastes phonétiques du Hindi, alors que les adultes parlant l'anglais en sont incapables ; mais ils montrent aussi que cette capacité diminue dès 9 mois. Ce phénomène vaut pour de nombreux aspects de la langue orale : contrastes phonologiques, accentuation à l'intérieur des mots, segmentation des sons à l'intérieur des mots, accentuation dans la phrase, rythme (Gaonac'h, 2006, pour une synthèse).

Une autre observation intéressante montre que, lorsque l'âge auquel on apprend une langue augmente, les *différences individuelles* dans la réussite à l'apprentissage augmentent aussi. Ainsi, les données recueillies par Johnson et Newport (1989) permettent d'affirmer que les performances d'apprentissage seraient optimales jusqu'à 7 ans environ, mais aussi que les différences interindividuelles sont faibles jusqu'à cet âge, et deviennent plus importantes ensuite. L'interprétation proposée est que les adultes mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage qui peuvent dépendre des expériences linguistiques et cognitives antérieures de chaque individu, ce qui ne serait pas (ou peu) le cas chez les jeunes enfants. Il s'agit là d'une des rares études qui montrent clairement l'existence d'un déclin de l'efficacité

des acquisitions au fur et à mesure que l'âge augmente. Encore faut-il préciser que d'une part ce déclin est très progressif : il n'y a pas d'âge « critique » qui correspondrait à un seuil au-delà duquel les apprentissages ne sont plus possibles ; et d'autre part et surtout que ce déclin commence très tôt : il est manifeste dans tous les cas à partir de 7 ans, et dans beaucoup de cas dès 4 ans.

Si donc les enfants ont des dispositions particulières qu'il convient sans doute d'exploiter avant l'âge de 10 ans – âge auquel l'enfant est moins bien capable de reproduire des phonèmes qu'à l'âge de 8 ans par exemple (Dodane, 2000) –, certaines d'entre elles semblent s'affaiblir très vite. Autrement dit, les avantages de l'enfance valent surtout pour les très jeunes enfants et il convient de rappeler ici que les enfants, même bilingues, ont une faculté à oublier une langue quand elle n'est pas entretenue (Girard, 1995). Ce constat a bien entendu d'importantes implications pédagogiques quand il s'agit d'assurer la continuité d'un enseignement en L2.

Les adultes seraient-ils meilleurs ?

Il faut aussi faire état de recherches qui argumentent la supériorité de l'apprentissage chez l'adulte, et en apportent des preuves empiriques. Les auteurs (par exemple Snow, 1983) qui défendent cette position interprètent la supériorité des adultes par l'expérience du fonctionnement d'une première langue, mais aussi par le développement cognitif général, qui peuvent favoriser certains apprentissages. Apprendre une L2 à l'âge adulte ne serait donc pas forcément moins efficace que l'apprentissage précoce et présenterait même certains avantages :
– possibilité de transferts de la L1 ;
– capacités métalinguistiques et métacognitives plus grandes, c'est-à-dire une meilleure utilisation des connaissances antérieures sur la langue et des phénomènes linguistiques en général ;
– possibilité de mise en œuvre de stratégies cognitives plus efficaces, par exemple dans le domaine de la mémorisation ou de la représentation mentale d'un objet ;