

L'apprentissage précoce des langues secondes (3)

Émile Bessette

Number 33, March 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56527ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bessette, É. (1979). L'apprentissage précoce des langues secondes (3). *Québec français*, (33), 72–76.

L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DES LANGUES SECONDES

(III)

Quand et comment procéder à l'apprentissage d'une langue seconde à l'école? Telle est l'interrogation qui a suscité cette série d'articles et à laquelle il faut à la fin revenir pour tenter d'y apporter une réponse, en dépit de la complexité de la question et de la couche d'indétermination, d'approximations ou de préjugés qui la couvre encore. Les deux précédents articles, signés par Gilles Bibeau, ont insisté avec toute l'honnêteté qu'on saurait exiger sur les lacunes de la recherche expérimentale dans ce domaine. Mais, une fois la conscience universitaire apaisée, il reste qu'un certain nombre de conclusions sont déjà acquises ou avec certitude, ou à un degré tel de probabilité qu'elles peuvent raisonnablement suggérer des hypothèses pratiques, en exclure ou en déconseiller d'autres et guider les décisions à prendre. Car, c'est de cela qu'il s'agit en fin de compte. La vie, celle de l'école en l'occurrence, ne peut attendre indéfiniment les retards de la recherche, ni s'arrêter devant les mises en doute, constantes et nécessaires, des chercheurs. En attendant, les autorités, à tous les niveaux, doivent agir, décider quand même; mais qu'elles se fondent au moins, à défaut de certitudes, sur la probabilité la meilleure, ou la plus prudente, en tenant compte des multiples aspects, pédagogiques, sociaux, politiques, économiques que revêt l'apprentissage des langues secondes au Québec.

En se fondant assez étroitement sur l'analyse de la question menée dans les deux premiers articles, les considérations qui suivent tentent de jeter un éclairage peut-être nouveau sur les décisions à prendre en ce domaine. On pourra constater que les positions déjà prises par l'AQPF à l'égard des écoliers francophones des écoles françaises s'en trouvent en substance confirmées. Mais le champ couvert ici est plus large; il englobe tous les types de «clientèles» scolaires qu'on rencontre au Québec et qui nous paraissent

L'État doit veiller à l'équilibre du profil scolaire en fonction d'une analyse globale des besoins futurs et à l'intérieur de limites budgétaires raisonnables.

postuler des formules diversifiées d'apprentissage des langues secondes.

Nature de la demande

S'il devient de plus en plus important, et malaisé de prendre de bonnes décisions en matière de l'ALS à l'école, c'est que la demande s'est accrue et surtout diversifiée quant aux motivations et aux objectifs. Qui veut ALS à l'école? pour quelles raisons et pour atteindre quels résultats?

Les parents d'abord. Avant tout, par désir d'avantages économiques pour leurs enfants: accessibilité au monde du travail, aux postes mieux rémunérés, à quoi s'ajoute pour les groupes d'immigrants la mobilité dans tout le territoire nord-américain. Désir aussi d'avantages socio-politiques chez les groupes minoritaires qui craignent d'être rejetés par la majorité. Il n'est pas inutile de rappeler l'ambiguïté effective de ce terme au Québec, la majorité y étant définie tantôt comme francophone, tantôt comme anglophone selon les uns ou les autres, jusqu'au sein d'un même groupe. D'où des comportements de minoritaires au sein de la majorité et vice versa. Quelles que soient les motivations, ces attentes seraient comblées, du moins le croit-on, par la connaissance pratique et utilitaire d'une langue seconde. Et cette connaissance ne saurait être assurée que par un ALS très précoce, en accord avec les préjugés tenaces selon lesquels la LS s'apprendrait mieux en bas âge et le remède à la

faillite actuelle d'ALS dans nos écoles consisterait à étendre au maximum la durée de cet apprentissage.

L'État québécois a lui aussi ses raisons pour favoriser ALS. Elles s'inscrivent dans une politique culturelle et linguistique globale dont les objectifs sont d'assurer d'une part l'unification et, d'autre part, la prospérité de la collectivité québécoise. Pour atteindre le premier objectif, il prône le français pour tous et le soin des cultures et des langues minoritaires, en faisant une place à part au groupe anglophone. Pour atteindre le second, il n'est pas loin, semble-t-il, de prôner l'anglais pour tous. Si l'on a reconnu abondamment les lacunes de la recherche pédagogique, il y a lieu de souligner celles de la recherche socio-économique en regard d'ALS. De quel pourcentage de bilingues le Québec a-t-il besoin pour prospérer? Combien selon les régions? Pour quelles fonctions? À quel âge? Dans quelle mesure et quand le monde du travail parlera-t-il français? La réponse à ces questions est indispensable pour planifier un ALS efficace et économique, tout en assurant une base commune suffisante. Pour l'instant, au niveau des objectifs généraux, on peut noter que l'État accueille les attentes des parents, au plan des avantages matériels, mais qu'il les dépasse très probablement au plan culturel. Pour atteindre ses buts, l'apprentissage de la communication utilitaire en français, par exemple, peut être insuffisant; il faudrait y ajouter une véritable acculturation. D'autre part, l'État doit veiller à l'équilibre du profil scolaire en fonction d'une analyse globale des besoins futurs et à l'intérieur de limites budgétaires raisonnables. Cela peut l'amener jusqu'à rejeter, au niveau de la réalisation, les requêtes de certains parents aux vues trop courtes ou trop individualistes. Il serait simpliste et dangereux d'affirmer que l'État n'a qu'à répondre à tous les désirs des parents et pratiquer la politique du laisser faire en matière d'ALS.

La nature de la réponse

Les objectifs économiques, culturels et politiques fixés par les parents ou par l'État à ALS postulent logiquement une réponse politique dont les principes de base devraient être l'efficacité des résultats et l'économie des coûts. On a déjà dit, dans le 1^{er} article, que les décisions sont toujours politiques en cette matière. Ce qui ne signifie pas qu'elles puissent ignorer ou assujettir à ses fins le facteur primordial dans cette affaire, c'est-à-dire l'enfant, qu'il est plus que temps d'établir au premier plan dans notre propos. Les attentes et les intérêts des parents, comme les objectifs de l'État ne correspondent pas nécessairement aux besoins présents ou futurs, aux goûts et aux aptitudes des enfants. Si, par pure hypothèse, l'expérimentation pédagogique devait démontrer que ALS précoce est franchement nuisible à l'enfant, personne n'aurait le droit de le lui imposer. Nous savons qu'il n'en est pas ainsi, de façon générale. Mais il reste que la réponse concrète à la question d'ALS précoce doit être avant tout pédagogique ou, autrement dit, que la réponse politique doit être soigneusement passée au crible de l'expérience et de la recherche pédagogiques, si l'on veut que l'école soit véritablement axée sur l'enfant et le respecte. Il faudra donc tenir compte de sa personnalité, du fonctionnement psychologique propre à son âge, ses aptitudes générales et particulières, sa motivation et son attitude face à LS, son appartenance sociale et culturelle, sa situation de minoritaire ou de majoritaire, les réactions ou les renforcements auxquels il est sujet dans son milieu pour évaluer la pertinence du régime d'ALS qu'on pourrait lui destiner. Il faudra appliquer, en se plaçant d'abord à son point de vue, les principes d'efficacité et d'économie pour lui ménager le maximum de satisfaction et l'exempter d'efforts inutiles. À cette fin, et pour éclairer l'évaluation que nous faisons plus loin

La lecture sous toutes ses formes

Nombreux textes variés en 4 sections:

Lire tous les textes
Maîtriser des techniques de recherche
Se divertir par la lecture
Accélérer sa vitesse de lecture

Livre 1	212 pages	5,50 \$
Livre 2	291 pages	5,95 \$
Livre 3	310 pages	6,25 \$
Livre 4	369 pages	6,75 \$

Code grammatical sélectif

Le seul ouvrage de référence conçu pour les élèves de la fin de l'élémentaire et du début du secondaire

160 pages 5,25 \$

À paraître:

Le français sous toutes ses formes

Communication orale
pour le 2^e cycle à l'élémentaire

- manuels
- cahiers d'entraînement à l'expression
- cahiers d'entraînement à la compréhension
- bandes sonores

BQAL



BILAN QUALITATIF DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

par

Francine Campeau-Filion, M.Ps.
Gaston Gauthier, Ph.D.(Ps.)

L'apprentissage de la lecture au premier cycle de l'école primaire entraîne des difficultés spécifiques pour nombre d'élèves mettant ainsi en jeu leur réussite dans la plupart des sphères de l'activité scolaire.

Compte tenu de cette situation, le Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture (BQAL) a été élaboré pour permettre aux enseignants, aux orthopédagogues, aux psychologues, etc., d'identifier avec précision les problèmes de la lecture afin d'être en mesure d'établir un programme de récupération.

LE MATÉRIEL COMPREND :

Manuel de l'examineur \$8,95
Cahier de l'élève
(paquet de 30) \$29,95



Les Presses de l'Université du Québec
Case postale 250 Succursale N
Montreal H2X 3M4
Tel. (514) 282-4954

La réponse concrète à la question de l'apprentissage précoce d'une langue seconde doit être avant tout pédagogique.

de certains modèles, il importe de rappeler ici, très brièvement, les constatations de la recherche pédagogique en ALS dont il a été traité dans les articles précédents :

1. L'écopier peut apprendre LS à tout âge au cours de sa scolarité.
2. Le succès en LS correspond très généralement aux résultats dans l'ensemble des matières.
3. Il est plus probable que ALS se fait en contact avec LM, c'est-à-dire par son entremise.
4. À un âge scolaire plus avancé correspond une plus grande rapidité d'acquisition et un indice plus élevé de compréhension et de rétention de LS.
5. Pour les groupes favorisés (forts), ALS précoce n'a pas d'effets négatifs sur le rendement général; pour les groupes défavorisés, il y a doute sérieux.
6. L'apprentissage de la lecture en commençant par LS n'a pas d'effet significatif sur la lecture en LM.
7. L'écopier soumis de façon précoce et prolongée à LS manifeste une régression linguistique en LS vers l'âge de 9-10 ans.
8. Plus la LS est employée dans l'entourage de l'enfant, plus LM est menacée (interférences, assimilation, transfert).
9. Le fait que l'enfant soumis à ALS appartient à un groupe majoritaire ou minoritaire influe sur son attitude et les conséquences de cet apprentissage.
10. L'enseignement intensif de LS donne un rendement plus rapide et meilleur que l'immersion précoce et prolongée en LS, sans renseignement spécifique de LS.
11. L'enseignement intensif de LS a été appliqué avec succès à des groupes moyens; l'immersion en LS ne l'a été qu'à des groupes forts.
12. L'immersion en LS en milieu LM ne permet pas l'acculturation en LS.

Ajoutons à cela deux données de bon sens :

- Plus l'utilisation pratique de LS est éloignée de ALS, plus la motivation de l'élève est difficile à soutenir.
- Plus l'utilisation pratique de LS est éloignée de ALS, plus la rétention de LS est difficile et coûteuse à maintenir.

Les critères d'évaluation d'ALS

Toutes les considérations faites jusqu'ici nous amènent à retenir un certain nombre de critères pour évaluer les différents modèles d'ALS que nous établissons plus loin. Si l'on pose au départ que les critères d'ordre économique et politique sont légitimes, que les critères pédagogiques les précèdent et peuvent en limiter la portée, et qu'il sera tenu compte de ce rapport dans l'appréciation globale, il nous semble que le choix que nous faisons des uns et des autres ne devrait pas faire problème. En voici la liste :

- RL Rendement linguistique;
- R Indice de rétention linguistique;
- RC Rendement culturel ou indice d'acculturation;
- M Motivation: capacité de susciter et de maintenir la motivation de l'élève;
- Att. Attitude: capacité de susciter et de maintenir une attitude positive à l'égard de LS;
- App. Applicabilité: conformité aux aptitudes moyennes;
- LM Influence sur la langue maternelle;
- IS Identification sociale: capacité de la favoriser;
- E Économie des coûts et faisabilité.

Division des groupes scolaires en fonction d'ALS

Au Québec, il faut distinguer au moins quatre groupes principaux d'élèves en relation avec ALS :

- a) Les enfants francophones qui apprennent l'anglais à l'école française pour qui LS = langue de la minorité;
- b) Les enfants anglophones qui apprennent le français à l'école anglaise et pour qui LS = langue de la majorité;
- c) Les enfants anglophones qui apprennent le français à l'école française et pour qui LS = langue d'usage scolaire;
- d) Les enfants d'autres langues qui s'intègrent à l'école française et pour qui LS = langue d'usage scolaire et langue officielle.

Les régimes pédagogiques en ALS

Afin d'explorer des possibilités multiples, il sera utile d'appliquer aux différentes « clientèles » une variété de régimes pédagogiques déjà expérimentés ou qui pourraient être mis en usage. Nous distinguerons d'abord :

1. L'enseignement traditionnel, c'est-à-dire quelques périodes courtes d'ALS par semaine, pendant plusieurs années.
2. L'immersion de type lambertien, c'est-à-dire l'enseignement d'une partie ou de la totalité des matières scolaires en LS, mais sans enseignement spécifique de LS.
3. L'enseignement intensif de LS sur

tout l'horaire, pendant plusieurs mois, un an ou peu d'années. Chacun de ces régimes peut être appliqué de façon précoce ou de façon plus ou moins tardive pendant la scolarité.

Évaluation des hypothèses concrètes

En soumettant par hypothèse les divers groupes scolaires aux différents régimes pédagogiques en ALS, on peut tenter de prévoir les résultats, la pertinence ou la non-pertinence de chaque formule, par l'application des critères d'évaluation énumérés plus haut. Ces opérations donnent lieu aux tableaux qui suivent, où les valeurs

positives sont indiquées par le signe (+), les valeurs négatives par (-), les valeurs douteuses par (?) et les valeurs non significatives par un blanc. Comme nous l'avons déjà expliqué, cette évaluation se fait sur la base non seulement des quelques certitudes, mais aussi de la probabilité la meilleure issues de l'expérience et de la recherche pédagogiques en ALS. Les indices accordés aux divers régimes pour chaque groupe sont évidemment comparatifs, puisqu'il s'agit de décider de la meilleure formule, et il est impossible dans les limites de cet article de les justifier tous en détail. Le lecteur devra s'en remettre à ce qui précède ici, comme aux deux articles précédents.

Tableau I: Groupe a)

Régimes pédagogiques	RL	R	RC	M	Att.	App.	LM	IS	E
Ens. trad. précoce	-	-		-	-	+	+	+	-
Ens. trad. tardif (12 ans)	-	-			?	+	+	+	-
Immersion précoce	?	-	-	?	-	?	-	-	-
Immersion tardive (12 ans)		+	-	?		?	?	+	-
Ens. intens. précoce	+	-		+	?	+	?		
Ens. int. tardif (14 ou 16 ans)	+	+	+	+	?	+	+	+	+

Remarques particulières:

On a pu constater récemment que des enfants francophones de 11 ans soumis à un enseignement intensif de l'anglais ne regardent plus la télévision qu'en cette langue. Ces enfants vivent dans un milieu à forte proportion anglophone. C'est dire la fragilité de l'identification sociale face à ce facteur.

Quant à l'immersion lambertienne, elle conduit en pratique à mettre sur pied des classes bilingues et ne semble pas prudente pour ce groupe.

D'autre part, au plan pédagogique, l'immersion tardive est infaisable en assurant un niveau satisfaisant aux matières enseignées en anglais, à

moins de remplir l'école française de professeurs anglophones spécialistes en ces matières.

La rétention en enseignement intensif précoce: quand on parle de rétention, il faut l'entendre jusqu'au moment de l'utilisation pratique de LS hors de classe.

Tableau II: Groupe b)

Régimes pédagogiques	RL	R	RC	M	Att.	App.	LM	IS	E
Ens. trad. précoce ou tardif	-	-		-	-	+	+	+	-
Immersion précoce		-	-	?	-	?	?	-	-
Immersion tardive (12 ans)			-	?		?		+	-
Ens. intens. précoce	+	-		+	?	+	?		
Ens. int. tardif (14 ou 16 ans)	+	+	+	+	?	+	+	+	+

Remarques particulières:

Même remarque, mutatis mutandis, au sujet de l'immersion tardive. Même en immersion précoce, une matière

comme les mathématiques semble réduite pour ce groupe à l'arithmétique.

Tableau III: Groupe c)

Régimes pédagogiques	RL	R	RC	M	Att.	App.	LM	IS	E
Immersion précoce	?	+			+	?	?	-	
Immersion (12 ans)	?	+			+	?	+	+	-
Ens. int. précoce	+	+	+	+	+	+	?	+	+
Ens. int. (12 ans)	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Remarques particulières:

La nature de ce groupe exclut l'enseignement traditionnel de LS.

Le passage de l'élève anglophone à l'école française au début du secondaire nous apparaît une hypothèse plus prudente en ce qui a trait aux facteurs LM et IS en particulier.

Comme pour le groupe suivant, on pourrait poser l'hypothèse du passage à l'école française à 9 ans.

Tableau IV: Groupe d)

Régimes pédagogiques	RL	R	RC	M	Att.	App.	LM	IS	E
Immersion (6 ans)	?	+			?	?	?	-	
Immersion (9 ans)	?	+			?	?	?	?	
Ens. int. (6 ans)	+	+	+	+		+	?	-	
Ens. int. (9 ans)	+	+	+	+		+	?	?	

Remarques particulières:

Ce qui caractérise les hypothèses d'ALS à propos de ce groupe, c'est l'abondance des interrogations non résolues, en particulier en ce qui concerne l'attitude, la langue maternelle et l'identification sociale.

Si l'on veut conserver les différentes langues et cultures de ce groupe, il faut examiner de près l'hypothèse de l'apprentissage du français à 9 ans, précédé de trois ans de scolarité en langue maternelle. Mais les ressources humaines et matérielles nécessaires sont-elles disponibles?

En conclusion

Ces quelques modèles d'ALS demanderaient de longues explications à vouloir les évaluer de façon serrée. Mais une constatation assez évidente découle d'une lecture même rapide: c'est que la méthode de l'enseignement intensif des langues secondes apparaît la plus efficace, la plus économique, la plus prudente aussi à bien des points de vue, surtout si elle était appliquée toujours le plus près possible des

besoins réels d'utilisation de la langue seconde enseignée. Il nous semble urgent que la recherche expérimentale s'oriente dans ce sens et qu'on lui en fournisse les moyens.

Il apparaît aussi que l'apprentissage trop précoce d'une langue seconde est plein de risques inutiles et de gaspillage. Il ne faudrait s'y résoudre que lorsqu'il est impossible de faire autrement, comme pour le groupe des immigrants, tout en ménageant la meilleure démarche pédagogique possible.

Enfin, il importe de réfléchir très précisément aux conditions matérielles et pédagogiques de cet enseignement, à la formation adéquate des maîtres et des équipes. Pourquoi n'apprenons-nous pas les langues juste au moment où c'est utile, dans des lieux conçus exprès pour cela?

Émile BESSETTE
Président de l'AQPF