

L'AMBIGUÏTE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Gabriela STANCIU-ȘERBAN

gabrielastanciuserban@gmail.com

Université « Alexandru Ioan Cuza », Iași, Roumanie

Abstract: *The objective of this article is to establish the huge importance of learning foreign languages, the social and neurological benefits that come with this complex approach, but also the ambiguity which is part of the process and must not be forgotten because it represents an important element in the field. It does not matter the method used to learn a language, the ambiguity that results from all the methods, the positive or negative emotions which appear, have an important influence in the development of the competence.*

Keywords: *ambiguity, learning, dual, techniques, foreign languages, competence, performance.*

1. L'apprentissage des langues et l'ambiguïté qui y découle

Le processus d'apprentissage d'une langue représente un système complexe qui ne peut pas exister sans l'influence de quelques facteurs comme: le contexte linguistique, la disponibilité de l'apprenant, l'utilité de la langue apprise, l'influence de la première langue (dite la langue maternelle), etc. Apprendre une seconde langue ne constitue pas un processus naturel et « facile » comme l'on considère l'apprentissage de la première langue, dite la langue maternelle dont la motivation est au maximum (pour l'enfant, apprendre la langue maternelle, de son milieu, représente la manière la plus concrète de s'intégrer à la vie qui l'entoure), mais ce processus est facilité par les relations entre les deux langues, par la manière dont la langue seconde est perçue par rapport à la première, par la motivation de l'enfant ou de l'adulte, par la curiosité, par le statut que cet apprentissage lui offre ou même par les émotions qu'on ressent lorsque l'on apprend.

À la base de ce concept qu'est l'apprentissage se situe un autre concept, celui d'ambiguïté car même si l'apprentissage d'une autre langue que la langue maternelle est considérée difficile et influencé par beaucoup de facteurs, on constate que toutes les connaissances acquises dans une langue se construisent autour des connaissances qu'on a dans la langue première, la langue dite maternelle ; l'on a donc affaire à une ambiguïté

parce que même s'il s'agit de deux langues différentes, elles sont étroitement liées et influencées. L'ambiguïté est définie par Empson comme

« ...quelque chose très accentué, et comme une règle drôle et trompeuse. [...] des réactions différentes au même élément du langage. »

“...something very pronounced, and as a rule witty or deceitful. [...] alternative reactions to the same piece of language.” (n.t.) (Empson, 1966: 1).

Il identifie plusieurs types d'ambiguïtés qui représentent des visions différentes du même concept : celles qui mettent l'accent sur les détails en employant des comparaisons, celles qui ont deux ou plusieurs significations, mais qui se résument à une, celles qui apparemment n'ont aucune connexion, aucune liaison, celles qui combinent plusieurs significations, celles qui représentent des contradictions, etc. Il y a des études qui montrent que les fautes réalisées par les enfants dans la langue seconde sont les mêmes réalisées dans la langue maternelle. Lorsqu'on apprend une langue étrangère, on inclut cette langue dans notre conscience, dans notre manière d'être, elle nous influence la vie et même la manière de penser. Mais toutes les compétences qu'on acquiert dans une langue étrangère représentent en fait « des remplissages » des compétences qu'on a déjà dans la première langue, dite maternelle. Toute langue naturelle est censée être entourée par l'ambiguïté, tout comme Montague disait « il y a des différences théoriques entre les langages formel et informel »/“important theoretical differences exists between formal and informal languages“ (n.t.) (Wasow, Perfors, 2005 : 1).

Pour connaître une langue, il faut d'abord la comprendre et puis l'assimiler car l'apprentissage change l'homme, tout comme l'indique la définition qu'on trouve en Larousse :

« ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience. »¹

Barbara Abdelilah-Bauer compare l'apprentissage d'une seconde langue à la construction d'une maison :

« Prenons un certain terrain- qui équivaut à la partie du cerveau réservée au langage – où il faut construire deux maisons juxtaposées. La condition est que la construction finit au même temps, même si l'on a seulement un ouvrier pour finir la construction. Comme une personne ne peut pas être en deux lieux en même temps, au moment où l'ouvrier travaille dans une maison, la construction de l'autre s'arrête immédiatement. En outre, il y a le risque que l'ouvrier emploie les matériaux d'une maison pour construire un mur ou un toit de l'autre maison et l'inverse. La conclusion est évidente : tout comme une personne ne peut pas construire deux maisons en même temps, un enfant ne peut pas apprendre deux langues simultanément. » (Abdelilah-Bauer, 2006 : 31).

« Tomemos un terreno determinado- equivalente al área del cerebro reservada al lenguaje- en el que debemos edificar dos casas yuxtapuestas. La condición es que su construcción acabe al mismo tiempo, aunque sólo se dispone de un albañil para realizar el trabajo. Al no poder estar una persona en dos sitios al mismo tiempo, en el momento en

¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage/4748>.

que el obrero esté trabajando en una casa, la construcción de la otra se detendrá forzosamente. Además, se corre el riesgo de que el albañil utilice los materiales destinados a una casa para construir una pared o un techo de la otra y viceversa. La conclusión es obvia : del mismo modo que una sola persona no puede trabajar en dos casas al mismo tiempo, un niño no puede adquirir dos lenguas. » (n.t.)

Il y a des études plus récentes qui établissent une liaison essentielle entre l'apprentissage d'une langue et l'émotion, une autre ambiguïté qui apparaît et qui influence ce processus. Cette perspective ne diminue pas l'importance cognitive du processus d'apprentissage, mais ouvre la voie aux autres perspectives qui sont aussi importantes. Ainsi, celui qui a démontré « l'interdépendance entre l'émotion et la cognition », mais aussi le fait que « l'émotion précède la pensée » (Capron, Piccardo, 2013 : 6). C'est le psychologue Zajonc qui a publié un article dans la revue *American Psychologist*, en 1980, en encourageant d'autres recherches dans ce domaine de la psychologie dont Parrot & Hertel qui « considèrent l'émotion comme une variable dépendante de la cognition » (Capron, Piccardo, 2013 : 6).

Cette interdépendance constitue clairement l'objet de l'ambiguïté parce que la cognition et l'émotion appartiennent chacune à des domaines différents qui coexistent ensemble et s'influencent réciproquement.

A part le concept de diversité qui caractérise le processus d'apprentissage, il situe aussi au centre le concept d'interculturalité qui règne aussi dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui vise à « enrichir » l'apprenant, à lui « développer une personnalité plus riche et plus complexe et accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles », à éliminer la discrimination et les préjugés (Windmuller, 2011 : 9).

Pour ce qui est des émotions, on observe que ce mot important n'occupe pas une place centrale et qu'il est traité en vitesse : il y apparaît deux fois au niveau B2 (le mot émotif trois fois au niveau C1). Dans le cadre du CECR l'on observe quatre éléments qui exposent les facteurs affectifs : la confiance en soi-même, la motivation, l'attitude et l'état général qui met l'accent sur la condition physique et émotionnelle de l'apprenant pour qu'il puisse arriver à la performance (Windmuller, 2011 : 9).

2. Théories de l'apprentissage et le positionnement des émotions

Il y a plusieurs théories et perspectives lorsque l'on parle de l'apprentissage d'une langue, chacune ayant ses critères concernant l'objet de l'apprentissage. Ainsi, on va s'arrêter aux trois théories qui ont eu un impact éblouissant dans le développement de l'apprentissage et qui ont révolutionné la didactique des langues étrangères : le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme. Toutes ces théories constituent en fait des ambiguïtés parce que chacune propose des principes qui nous aident à mieux apprendre des langues, à mieux nous connaître mais ces principes sont totalement différents. Il y a des méthodes qui s'opposent à d'autres ou des méthodes qui se complètent, tous ces principes représentent, en fait des ambiguïtés car elles sont élémentaires dans l'apprentissage d'une langue.

Tout comme le nom l'indique (behavior signifie comportement), **le béhaviorisme** représente une théorie du comportement, une théorie qui met l'accent sur l'extérieur, sur ce qu'on observe et non pas sur ce qu'il y a dedans. L'un des plus connus représentants de cette théorie est Skinner (1903-1990) qui l'a résumée en quelques lignes : « Les hommes,

écrit-il, agissent sur le monde, le transforment et sont transformés en retour par les conséquences de leurs actions » (Crahay, 1999 : 132).

Il a réalisé beaucoup d'études pour pouvoir comprendre la relation qu'il y a entre l'organisme (pour lui, on peut appliquer les mêmes procédures sur les hommes que sur les animaux) et l'environnement, les influences et les relations qui y dérivent. En ce qui concerne l'enseignement, Skinner considère que l'apprenant évolue seulement s'il s'adapte au milieu, à son environnement (un milieu qui le force à construire), qu'il doit former des comportements qui doivent s'adapter au milieu, des comportements qui doivent être analysés mais aussi les conséquences qui y dérivent ; il n'admet pas des erreurs parce qu'elles risquent de se répéter et cela constituerait un échec pour l'élève. À propos du rôle du professeur, Skinner considère qu'il doit devenir un spécialiste du comportement humain, qu'il ne va pas être remplacé par la technologie, mais qu'à l'aide de la technologie il va perfectionner sa manière d'enseigner :

« Il y aura des professeurs en 1984. Ils ne feront pas des choses qui doivent être faites à l'aide de la technologie, comme aujourd'hui, mais ils enseigneront à l'aide de la technologie. Ils offriront davantage à la société, leur statut moral et économique s'améliorera. Ils auront la satisfaction de connaître leur valeur. » (Skinner, 1964)

“There will be teachers in 1984. They will not be, as they now are, doing things which can be done by machines, but with the help of machines, they will be teaching effectively. Because they will have more to offer society, both their morale and their economic status will be improved. They will have the satisfaction of knowing that they are important as people.” (n.t.)

Ce type d'apprentissage nommé apprentissage programmé a suscité beaucoup de polémiques, car il y a des théoriciens qui considèrent que Skinner propose un enseignement qui ne situe pas au centre l'homme, mais au contraire qu'il veut le « robotiser ».

Le cognitivisme représente une autre théorie qui s'est développée à la fin du XIXe siècle - le début du XXe siècle et qui situe au centre l'information, l'homme et l'ordinateur ayant la possibilité de communiquer avec l'environnement (cette théorie est apparue en même temps que l'informatique). Chomsky, l'un des plus notoires théoriciens du cognitivisme, le fondateur de la grammaire générative dont l'opinion est semblable à celle de la psychologie- une théorie qui vise la forme et le sens des expressions d'une langue et qui a révolutionné le monde avec sa théorie qui situe au centre l'apprentissage du langage, affirme:

« La connaissance de la langue qui offre une variété indéfinie des connaissances propositionnelles et qui entre dans l'ensemble des connaissances pratiques devrait être envisagée comme un système de principes qui se développe à l'esprit par la fixation des valeurs pour certains paramètres en s'appuyant sur l'expérience, produisant des systèmes qui semblent être profondément divers, mais qui sont essentiellement pareils dans les questions plus profondes. » (Chomsky, 1986 : 147)

„Cunoașterea limbii care oferă o gamă nelimitată de cunoștințe propoziționale și care intră în complexul de cunoaștere practică, ar trebui privită ca un sistem de principii care se dezvoltă în minte prin fixarea valorilor pentru anumiți parametri pe baza experienței, producând sisteme care par a fi profund diverse, dar care sunt fundamental asemănătoare în aspectele mai profunde.” (n.t.)

La connaissance de la langue est définie comme « un état d'esprit du cerveau » qui se réalise dans certaines conditions et encourage non seulement la pensée mais aussi la communication ; la connaissance de la langue provoque l'apparition d'un élément du cerveau qui distingue les êtres humains des animaux. La grammaire générative met l'accent sur l'intelligence de l'apprenant mais aussi sur les moyens par lesquels il réussit à connaître la langue (l'apport de l'enseignant est aussi important), les deux composantes essentielles dans le cadre du processus d'apprentissage ayant leurs rôles bien établis. On ne dit pas d'un enfant qu'il connaît une langue s'il n'est pas capable de se faire comprendre par les autres, s'il ne sait pas construire des phrases ou s'il ne connaît pas sa grammaire. Chomsky a formulé deux situations fameuses : la première, c'est celle de la créativité linguistique conformément à laquelle les gens peuvent comprendre et construire des phrases qu'ils n'ont jamais rencontrées auparavant (la grammaire générative considère que c'est grâce à l'internalisation de la grammaire) et la dernière fait référence à la complexité des langues qui sont toutefois apprises grâce aux grammaires qui sont des instruments finis.

Pour ce qui est des émotions, l'on a aussi affaire à une dualité émotionnelle qui encourage ou décourage l'apprentissage. Ainsi cette antinomie des émotions positives et négatives, cette ambiguïté est pareille à la taxonomie proposée par Krashen sur le filtre affectif qui est « un prédicateur de succès dans l'apprentissage d'une langue », « un mécanisme de défense psychologique, qui se manifeste entre autres dans la peur de se tromper ou de sembler ridicule » (Piccardo, 2013: 24).

Les émotions sont perçues comme caractéristiques pour les individus et subissent un chemin qui va de l'intérieur vers l'extérieur (c'est la perspective inside-out).

La dernière théorie de l'apprentissage envisagée est **le constructivisme** qui perçoit la personne qui apprend comme une personne qui construit (tout comme le nom l'indique), qui adapte et change ses « schèmes » (syntagme employé par Piaget) en fonction de l'environnement, de la société et même de ses propres besoins. En suivant ce modèle, l'apprenant a un rôle actif dans le cadre du processus d'apprentissage, conduisant ses propres connaissances en fonction de ce qui l'entoure, l'enseignant consolidant seulement les acquis de l'apprenant. Le modèle pédagogique qui y dérive correspond à un processus d'apprentissage qui est perçu comme « un acte créatif, où l'enfant, confronté à des problèmes d'adaptation à son environnement, est engagé dans un processus d'élaboration active de sa pensée » (Crahay, 1999: 207).

L'un des plus connus théoriciens du constructivisme, qui a beaucoup influencé la manière dont on perçoit le mécanisme cognitif, le processus d'apprentissage (pour lui les mots intelligence et connaissance sont synonymes) est Jean Piaget (1896-1980) qui affirme :

« (...) le propre de l'équilibration des systèmes cognitifs (...) est qu'ils sont formés de schèmes dont l'extension et de la compréhension sont susceptibles d'enrichissements notables par un double processus continu d'assimilation et d'accommodation, ce qui rend les notions de perturbation et de réaction compensatrice entièrement relatives aux niveaux des systèmes considérés (...) » (Crahay, 1999 : 207)

Dans la perspective de Crahay, la théorie de Piaget tourne autour de deux termes : assimilation (qui assure « la cohérence de la pensée », l'individu s'aidant de ses connaissances initiales pour décoder) et accommodation (qui assure « l'adéquation au réel »

et qui développe de nouvelles connaissances) qui jouent un rôle essentiel dans le cadre du processus cognitif.

Apprendre une langue étrangère, notamment une seconde langue étrangère représente une réussite extraordinaire non seulement pour les enfants mais aussi pour les adultes. Mais même s'il y a beaucoup de gens qui veulent apprendre une langue étrangère, qui commencent à apprendre une langue seconde, peu en réussissent parce qu'il y a beaucoup de facteurs qui interviennent dans ce processus d'apprentissage. Le plus important est l'influence des autres langues ou de la langue maternelle (du milieu) :

« C'est la structure de la langue maternelle- une partie de sa pensée- qui est le plus grand obstacle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il va avoir toujours la tendance de mettre la matière première de son expérience dans des regroupements réalisés par sa première langue. Maintenant il a besoin d'un dernier regroupement des alentours et de l'expérience. » (Mackey, 1965 : 25)

“It is this native language structure- so much a part of his thought- which is his first obstacle to learning a new language. For he will always tend to put the raw material of his experience into the groups fashioned for him by his first language. What he now needs is a second grouping of his surroundings and experience.” (n.t.)

Les émotions qui représentent en fait des ambiguïtés, connaissent leur apogée dans le cadre de cette théorie du constructivisme car elles ne sont plus caractéristiques à l'individu, elles élargissent leur univers en se plaçant aussi dans le cadre social ; c'est ce que Ahmet nomme les émotions « outside-in », ce qui signifie qu'elles sont générées dans l'interaction sociale pour être ensuite intériorisées par l'individu » (Piccardo, 2013 : 25).

BIBLIOGRAPHIE

- ABDELILAH-BAUER, Barbara, (2006), *El desafío del bilingüismo. Crecer y vivir hablando varios idiomas*, Madrid, Ediciones Morata, S. L.
- BEACCO, Jean-Claude, (2015), « Comparer les langues pour mieux les apprendre », in *Le Français dans le monde*, numéro 397, janvier-février.
- BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy, (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier.
- BOUTON, Ch. P., (1974), *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Ed. Klincksieck.
- CHOMSKY, Noam, (1986), *Cunoașterea limbii*, București, Editura Științifică.
- CRAHAY, Marcel, (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF.
- DUMAS, Felicia, (2010), *Plurilinguisme et éducation en français, réflexions théoriques et analyses de cas*, Iași, Editura Junimea.
- DUMAS, Felicia, (2009a), « La scolarisation des enfants d'immigrés en France et leur bilinguisme ignoré », in *Analele Științifice ale Universității „Al. I. Cuza” din Iași, (serie nouă). Limbi și Literaturi Străine*, t.XII, PP. 247-257.
- DUMAS, Felicia, (2009b), « Les (é)migrants roumains en France et leur langue maternelle », in *Philologica Jassyensia*, anul V, nr. 2 (10), pP. 119-129,
- DUMAS, Felicia, (2015), « L'enseignant(e) de français langue étrangère et son art de séduire à travers les atouts du plurilinguisme », in *Philologica Jassyensia*, anul XI, nr. 1 (21), pp. 285-294.
- EMPSON, William, (1966), *Seven types of ambiguity*, New directions.
- FOREL, Claire-A, (1999), « De la didactique de la langue maternelle selon Bally à l'enseignement des langues étrangères », in *Cahiers Ferdinand de Saussure*, No. 52, Librairie Droz, pp. 285-293.

- GILDER, Alfred, (1993), *Et si l'on parlait français*, Paris, Le cherche midi éditeur.
- MACKEY, William, Francis, (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.
- MACKEY, William, Francis, (1965), *Language Teaching Analysis*, London, Longman.
- MINDER, Michel, (2011), *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare, cognitivismul operant*, Cluj-Napoca, Editura ASCR.
- MOLINIÉ, Muriel, (2016), « La classe de langue, espace de confrontation à l'altérité », *Le français dans le monde*, numéro 405, Clé International, mai-juin.
- NOVEANU, Eugen P. & PANĂ, Ligia-Iuliana, (1981), *Didactica limbilor moderne. Metodologia cercetării experimentale*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- PIAGET, J. & INHELDER, B., (1993), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.
- PUOZZO, Isabelle & PICCARDO, Capron et Enrica, (2013), « Au commencement était l'émotion », in *Lidil*, 48.
- SIMONIN, Jacky & WHARTON, Sylvie, (2003), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions.
- SKINNER, B. F., (1964), "New methods and new aims in teaching", in *New Scientist*, Vol. 122.
- WASOW, Thoms & PERFORS, Amy&Beaver, David, (2005), *The puzzle of ambiguity*, Stanford, CSLI Publications.
- WIDDOWSON, H. G., (1990), *Aspects of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- WINDMÜLLER, Florence, (2011), *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*, Paris, Editions Belin.

