

APPRENDRE LE FRANÇAIS ET L'ANGLAIS LANGUES
ÉTRANGÈRES EN CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Géraldine de Visscher, Alex Housen, Michel Pierrard

Groupe de recherche 'enseignement et acquisition de langues étrangères'
Vrije Universiteit Brussel, Bruxelles, Belgique

géraldine.de.visscher@vub.ac.be, ahousen@vub.ac.be, mpierrar@vub.ac.be

Les études qui opèrent une comparaison systématique entre l'enseignement/apprentissage de deux langues étrangères dans un même contexte scolaire sont peu fréquentes (cf. Alderson et Beretta, 1992). Pourtant, elles peuvent nous fournir de précieuses informations sur le processus d'appropriation en contexte institutionnel et sur les paramètres à prendre en considération dans la mise en place de curriculums pour l'enseignement de langues étrangères. Une telle étude n'a jamais été menée en Flandre (région néerlandophone de la Belgique) où pourtant il existe une longue tradition d'enseignement du français (FLE) et de l'anglais (ALE) langues étrangères en milieu scolaire, et ceci jusqu'à un niveau relativement avancé. Le français, une des trois langues officielles de l'État belge, y est première langue étrangère dans le curriculum scolaire tandis que l'anglais est seconde langue étrangère mais bénéficie évidemment de sa popularité en tant qu'outil de communication international et vecteur de la culture ado.

Faute d'études systématiques de la question, le débat public sur l'enseignement des langues étrangères en Belgique se limite généralement à l'énonciation d'opinions et de jugements basés sur des impressions ou des observations fragmentaires. Les conclusions les plus souvent avancées sont les suivantes :

- le français est plus difficile à s'approprier que l'anglais;
- l'anglais est enseigné de façon plus attrayante et communicative, alors que l'enseignement du français est encore plus formel et orienté sur les connaissances;
- à la fin de l'enseignement secondaire, le niveau de performance atteint en français est inférieur à celui de l'anglais malgré un enseignement du FLE plus intensif que celui de l'ALE.

Un des objectifs de la recherche dont nous traitons ici consiste à évaluer empiriquement ces présuppositions.

1. CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Notre étude se concentre sur trois composantes majeures de la situation d'enseignement/apprentissage en contexte institutionnel :

- les facteurs institutionnels et pédagogiques qui déterminent l'enseignement du FLE (programmes, manuels, pratiques de classe);
- les facteurs socio-psycho-linguistiques qui conditionnent les attitudes et les motivations des participants au processus et les valeurs qu'ils rattachent à chacune des langues;
- la compétence langagière atteinte dans chacune des langues par les apprenants.

Pour chacune de ces composantes, des grilles d'évaluation, des tests et des questionnaires ont été élaborés en parallèle pour les deux langues et soumis à des apprenants et à leurs enseignants. Les données concernent 5 classes de sixième année de l'enseignement secondaire, option *Langues Modernes*, dans 5 établissements différents, soit environ 125 élèves et une dizaine d'enseignants. L'objectif est d'une part de décrire, pour chaque facteur considéré et pour chacune des composantes, le niveau atteint par rapport à une échelle standard déterminée et d'autre part de montrer les convergences et les divergences qui en découlent pour le processus d'appropriation du FLE et de l'ALE.

Notre communication présentera plus spécifiquement les résultats des tests de compréhension orale (écoute) et de grammaire pour les deux LE. La transposition à ce niveau des opinions communément admises concernant l'enseignement des deux langues étrangères nous amène à formuler les hypothèses préliminaires suivantes :

- le niveau de performance étant supposé supérieur pour l'anglais, le résultat du test d'écoute devrait pencher nettement en sa faveur;
- par contre, l'évaluation de la grammaire, qui fait plutôt appel aux connaissances explicites, voire métalinguistiques des apprenants favoriserait pour sa part le français.

2. Évaluation comparée de compétences et de connaissances langagières.

2.1. Déterminer l'équivalence des performances langagières.

Nous n'avons pu utiliser les tests existants dans la mesure où aucun de ceux que nous avons eu l'occasion d'examiner ne remplissait les trois conditions suivantes :

- être appropriés à notre public cible : adolescents, apprenants en milieu guidé de niveau intermédiaire/ avancé;
- distinguer les diverses compétences que nous tenions à évaluer de façon séparée pour les besoins de l'étude globale, puisque l'enseignement même est conçu sur cette base : la compréhension orale et écrite; la production orale et écrite et la connaissance grammaticale (et métalinguistique);
- et surtout, envisager l'évaluation des compétences de façon comparative entre les deux LE.

Il se développe en Europe un intérêt croissant pour l'évaluation comparative des compétences langagière entre différentes langues mais la "language test translatability" est encore à ses débuts, comme le souligne Sigott (1996). Sur un plan global, deux niveaux de comparaison sont généralement distingués : une certaine équivalence du contenu des performances langagières à évaluer et un degré comparable de difficulté dans l'élaboration des tests

Des lors l'équivalence a été recherchée en exploitant les outils suivants :

2.1.1. Les programmes

Les programmes existants pour le troisième cycle de l'enseignement secondaire dégagent des objectifs similaires pour les deux langues en ce qui concerne les performances langagières visées. D'ailleurs, les socles de compétence en préparation ont été développés en commun pour les deux langues. La connaissance grammaticale par contre est plus précisément délimitée : une série de thèmes grammaticaux sont répertoriés pour chaque langue comme sujets de révision ou d'approfondissement, mais il est recommandé de les traiter dans un contexte fonctionnel.

2.1.2. Le choix d'un cadre de référence commun.

Pour disposer d'un cadre de comparaison des compétences communicatives, applicable à différentes langues, il faut disposer d'un cadre de référence constitué d'une échelle de descripteurs rédigés en termes fonctionnels et universellement exploitable.

Le cadre d'évaluation de notre étude est fondé sur l'échelle exemplaire de descripteurs, proposée par le conseil de l'Europe dans le cadre du 'Cadre commun de référence'. Sur la base de la consultation d'experts, nous avons déterminé pour les deux langues un niveau de compétence langagière global à atteindre en fin d'enseignement secondaire et répondant aux orientations du programme. Il a été situé entre la Compétence Autonome Seuil (CAS) et la Compétence Opérationnelle Adéquate (COA). Ensuite, il a été opérationnalisé pour chacune des compétences spécifiques évaluées.

2.2. Élaboration des tests.

2.2.1. Équivalence de forme et de contenu

- la compréhension orale :

le matériel proposé est authentique et varié, alternant l'anglais (UKE) et l'anglo-américain (USE), le français de France (FF) et de Belgique (FB) : il s'agit de deux sujets informatifs radiodiffusés, d'une part un extrait de bulletin d'information formel, traitant du même thème dans les deux langues, et d'autre part une interview informelle. La conception et le déroulement des textes et des questions est similaire dans les deux langues.

- la grammaire :

20 items pour chaque langue, pour l'essentiel des QCM. L'évaluation concerne d'abord des items grammaticaux communs apparaissant dans les deux langues : les temps du passé; ensuite, sont testés des items grammaticaux spécifiques à chacune des langues (génitif anglais, gérondif français).

2.2.2. Équivalence de degré de difficulté

Pour les deux tests, nous avons prévu un même nombre et un même type de questions (QCM, questions demi ouvertes ou fermées) dans chacune des langues.

Pour accréditer l'équivalence, les tests ont été soumis à des experts : des conseillers pédagogiques à l'enseignement des langues étrangères en question et à quelques linguistes bilingues français/ anglais.

3. Compétence d'écoute et compréhension orale.

3.1. Le résultat général révèle un score nettement en faveur de l'anglais : ALE : 62, 87% / FLE : 52,66%

Tableau 1. Compétence d'écoute et compréhension orale

Ecole	Langue	n	Moyenne (/100)	Ecart type	p
A	FLE	26	58.0	16	0.661
	ALE	26	66.4	13.6	
B	FLE	23	38.4	15.4	0.36
	ALE	23	58.7	11.7	
C	FLE	22	60.6	16.7	0.079
	ALE	24	62.2	14.1	
D	FLE	25	55.3	17.8	0.959
	ALE	27	67.0	10.7	
E	FLE	26	50.6	17	0.157
	ALE	25	59.3	12.6	
<i>Total</i>	<i>FLE</i>	<i>122</i>	<i>52.7</i>	<i>18.1</i>	<i>*0.011</i>
	<i>ALE</i>	<i>125</i>	<i>62.9</i>	<i>12.8</i>	

* = signifiante : $p \leq .05$

Par rapport au niveau de compétence supposé à atteindre, les résultats sont plutôt moyens, et même carrément faibles en français. Outre la différence importante de 10% en faveur de l'anglais, l'homogénéité des résultats est aussi nettement supérieure dans cette langue (cf. la déviation standard). Enfin, l'écart constaté peut être considéré

comme statistiquement fort significatif¹ (test de signifiacnce : $p= 0.011$). Il faut donc conclure que, sur le plan général, l'écart important relevé au niveau de la compétence d'écoute entre les deux langues n'est pas dû au hasard mais est bien lié à un avantage significatif en faveur de l'anglais. Ce résultat confirme notre première hypothèse exploratoire.

Diverses hypothèses peuvent être avancées pour interpréter cet avantage :

- a) l'intensité et la fréquence de l'input : la nette dominance de l'anglais s'expliquerait par le fait que l'élève bénéficierait à la fois d'un contact curriculaire et extracurriculaire avec cette langue, tandis que ce contact serait essentiellement curriculaire et institutionnel (l'école) pour le français. En outre, on peut supposer que la motivation et l'attitude des apprenants est nettement plus positive envers cet input extracurriculaire;
- b) la facilité du traitement lexical : l'écoute et la compréhension orale exigent un niveau élevé de traitement lexical (lexical processing). Or, du point de vue du lexique, l'anglais peut apparaître pour un néerlandophone plus proche du lexique de sa langue maternelle que le français;
- c) le caractère communicatif de l'enseignement : un enseignement communicatif familiarisera l'apprenant avec les stratégies réceptives et productives. Or nous avons signalé que les cours d'ALE avaient la réputation d'être plus communicatifs que ceux de français. Cette dernière hypothèse est toutefois infirmée par une étude comparative de cours de ALE et de FLE qui ne relève aucune différence significative liée à la langue enseignée (Botton, Pierrard, Housen, à paraître).

3.2. Un examen détaillé des deux composantes du test d'écoute et de compréhension aboutit à un constat curieux qui nous amène à nuancer les conclusions tirées à partir du tableau précédent et semble infirmer la deuxième hypothèse ('lexical processing') avancée pour justifier l'avantage en faveur de l'anglais:

¹ Les données sont significatives à partir de $p = .05$; très significatives à partir de $p = .01$.

Tableau 2. Compétence d'écoute et compréhension orale: Composante 1 et 2

Ecole	1 (FF)	2 (BF)	p	1 (UKE)	2 (USE)	p
A	50.0	66.0	1	72.4	60.3	0.571
B	30.4	46.4	0.786	62.3	55.1	0.244
C	47.7	73.5	0.427	65.3	59.0	0.196
D	40.7	70.0	*0.011	75.3	58.6	0.313
E	35.8	65.4	**0.009	64.0	54.7	0.983
Total	41.0	64.4	**0.001	68.2	57.6	0.880

* = signifiante : p \leq 0.05

** = signifiante : p \leq 0.01

Le tableau 2 donne un aperçu de la comparaison des scores pour chacune des composantes du test d'écoute. Curieusement, les scores moyens des deux composantes (1) et (2) sont inversés puisque dans la première (1FF/ UKE), l'anglais obtient un large avantage, alors que dans la seconde (FB/ USE), c'est le français qui obtient le meilleur résultat.

Le résultat semble dépendre de la variété utilisée de la langue cible. L'analyse statistique souligne effectivement la différence de statut des écarts entre les variétés au sein des deux langues : seul l'écart entre les deux variétés de français est hautement significatif (p = 0.001) alors qu'aucune signifiante ne peut être accordée à l'écart entre UKE et USE. Ces dernières données permettent de préciser et de nuancer l'hypothèse de l'input : l'écart dans la compétence réceptive à l'oral semble largement lié aux difficultés des apprenants à appréhender le FF en contexte formel, alors que les performances pour le FB ne paraissent pas se différencier significativement de celles pour l'anglais.

4. Connaissances grammaticales et métalinguistiques.

4.1. A nouveau, une différence équivalente à celle observée pour la réception orale se manifeste : ALE : 76,8% / FLE : 67%

Tableau 3. Connaissances grammaticales et métalinguistiques

École	Langue	n	Moyenne (/100)	Écart type	p
A	FLE	26	58.5	13.7	0.737
	ALE	26	76.9	9.5	
B	FLE	23	62.1	13	**0.006
	ALE	23	74.4	11	
C	FLE	22	70.2	12.1	0.244
	ALE	24	75.5	10.4	
D	FLE	25	73.8	2.54	0.185
	ALE	27	73.5	12.7	
E	FLE	26	70.2	14.3	0.821
	ALE	25	83.8	7.9	
Total	FLE	122	67.0	14.2	0.098
	ALE	125	76.8	10.6	

** = signifiante : $p \leq .01$

Par rapport au niveau établi, les résultats pour les deux groupes sont cette fois-ci satisfaisants (>65%) et même très bons pour l'anglais. La différence en faveur de l'anglais est importante mais pas homogène dans toutes les écoles et il y en a même une (D) où le français obtient le meilleur score. A nouveau, les résultats sont beaucoup plus homogènes pour l'anglais (cf. la déviation standard). Néanmoins le test de signifiante ($p= 0.098$) nous apprend que la différence relevée entre les deux groupes est très peu significative². Les données ne permettent donc pas de conclure que les élèves ont une connaissance grammaticale et métalinguistique meilleure en anglais³.

Quoi qu'il en soit, les résultats ne confirment pas l'hypothèse préliminaire qui postulait que, puisque l'enseignement du FLE était nettement plus formel que celui

² Les données sont significatives à partir de $p < .01$.

³ Relevons le cas particulier de l'école B où il y a un écart significatif en faveur de l'anglais. Cet écart qu'on ne retrouve pas dans les autres écoles doit s'expliquer par une motivation locale (comme par exemple le caractère moins formel des cours de français à B).

d'ALE, le score du test de grammaire devait être meilleur pour le français, toutes les autres circonstances restant par ailleurs égales.

4.2. Différentes explications peuvent être proposées pour justifier l'apparente discordance avec cette hypothèse préliminaire :

- 1) le test de français était plus difficile que le test d'anglais : il n'y a pas eu de validation interlinguistique, même si nous avons veillé à garantir une équivalence de forme, de contenu et de degré de difficulté;
- 2) l'enseignement du FLE n'est nullement plus formel et plus orienté sur la connaissance explicite : l'analyse des activités d'enseignement dans les deux langues ne relève effectivement pas de différence dans la façon de les enseigner du point de vue du degré de sur une échelle de communicativité (cf. Botton, Pierrard, Housen, à paraître).

Cette fausse impression intuitive sur l'enseignement du FLE peut être liée

- a) à l'expérience vécue dans le passé par ceux qui émettent une telle hypothèse;
- b) à la vision sur la grammaticalité des deux langues, le français étant appréhendé comme plus complexe que l'anglais;
- 3) La non-confirmation de l'hypothèse initiale peut aussi être liée à des caractéristiques de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire anglaise :
 - a) la grammaire anglaise n'est pas plus facile en soi mais serait effectivement plus facile pour un néerlandophone.
 - b) la grammaire est peut être enseignée de meilleure manière/ plus efficacement en ALE qu'en FLE.

4.3. L'examen des scores de l'item grammatical commun aux deux langues nous révèle des résultats extrêmement proches des chiffres généraux : ALE : 74% / FLE : 65%.

Tableau 4. Connaissances grammaticales et métalinguistiques (domaine grammatical commun)

École	Langue	n	Moyenne (/100)	Écart type	p
A	FLE	26	58.5	17.8	0.506
	ALE	26	78.5	20.4	
B	FLE	23	61.0	22.4	0.617
	ALE	23	72.2	17.8	
C	FLE	22	63.5	21.4	0.938
	ALE	24	74.6	22.4	
D	FLE	25	68.0	19.2	0.574
	ALE	27	67.4	25.6	
E	FLE	26	75.4	21.4	1
	ALE	25	80.0	15.2	
Total	FLE	122	65.5	21	0.713
	ALE	125	74.5	20.8	

Aucun des écarts relevés n'est statistiquement significatif. Sur un plan méthodologique, il convient de remarquer que ces scores sont tout à fait parallèles à ceux de la grammaire en général. Si ce constat pouvait être confirmé par d'autres mises en pratique, l'emploi des temps du passé pourrait se révéler être un bon étalon de mesure pour la connaissance grammaticale comparée dans les deux langues. Ces données, tout comme d'ailleurs la cohérence et le parallélisme de l'ensemble des résultats obtenus, soulignent en outre la fiabilité des items sélectionnés et rendent peu crédible l'argument sur le degré de difficulté inégal des deux tests. En fin de compte, ces données confirment plutôt le constat que les cours de FLE et de ALE ne se différencient pas par leur communicativité ou leur formalité.

Bibliographie :

ALDERSON, J.C., BERETTA, A. (éds.), *Evaluating Second Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

BOTTON, S., HOUSEN, A., PIERRARD, M., à paraître, "L'impact du contexte et des usages communicationnels sur l'enseignement du français et de l'anglais langues étrangères en Flandre": 1-10.

CHAUDRON, C., 1988, *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1998, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Conseil pour la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Strasbourg (Cadre de référence, 1998).

ELLIS, R., 1990, *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford, Basil Blackwell.

ELLIS, R., 1997, *SLA Research and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

GASS, S. & L. SELINKER, 1994. *Second Language Acquisition - An Introductory Course*, Lawrence Erlbaum.

HULSTIJN, J.H. & R. DE GRAAFF, 1994, "Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge ? A research proposal", *AILA Review* , 11, pp. 97-113.

LARSEN-FREEMAN, D. & M.H. LONG, 1991, *An introduction to second language research*, London, Longman.

ROBINSON, P., 1996, *Consciousness, rules and instructed second language acquisition*, New York-Bern : Peter Lang.

SIGOTT, G., 1996, "Quantifying language ability". *Effectiveness of language learning and teaching*, Graz, 42-64.

VANPATTEN, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction*, Norwood, New Jersey: Ablex.

Publié : février 2000

Mis à jour pdf : avril 2019