

MELANGES PEDAGOGIQUES

**L'ACQUISITION DES PRONOMS, ARTICLES ET AUXILIAIRES
ANGLAIS EN MILIEU SCOLAIRE**

Vérification de l'hypothèse de Tarone

Annie COLLIN

ABSTRACT

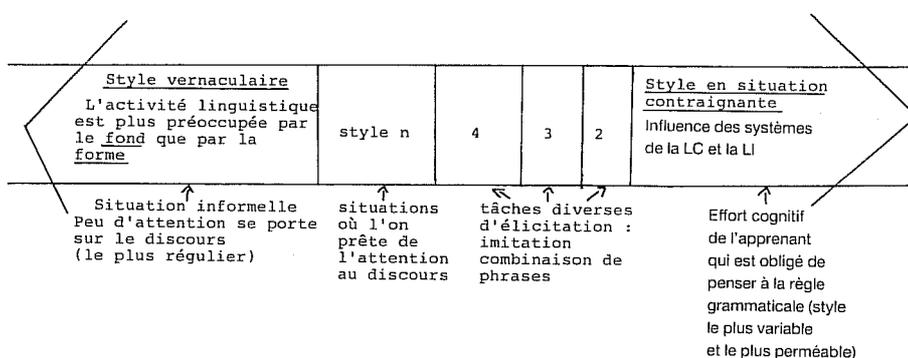
This article reports on a research project whose aim was to test Tarone's hypothesis ("On the Variability of Interlanguage Systems". **Applied Linguistics** Vol. 4, Number 2, Summer 1983. Oxford University Press, p 142-161). that during the learning process an L2 structure first appears in the interlanguage in the most formal style and then shifts along the interlanguage continuum to progressively more colloquial styles.

A corpus consisting of the written work produced by three secondary-school learners of English over a one year period was analysed on the basis of four variables : learners, learning items, styles and time (rapidity and moment of acquisition).

The results confirm Tarone's hypothesis, though they also demonstrate considerable individual variation.

INTRODUCTION

Notre recherche sur le processus d'acquisition d'une deuxième langue résulte de l'évaluation des hypothèses d'Elaine Tarone (1) qui, partant des travaux de Labov (1969), postule que l'interlangue est un continuum constitué d'une multiplicité de styles, les deux pôles étant le formel et le vernaculaire. Ce continuum peut être représenté de la manière suivante : (Cf tableau de Tarone)



L'hypothèse de Tarone est qu'une structure de la L2 apparaît dans l'interlangue d'abord dans le style le plus formel, puis se déplace le long du continuum pour arriver enfin au vernaculaire. Autrement dit, les savoirs acquis deviennent progressivement des savoir-faire opérationnels, leur acquisition se faisant de droite à gauche sur le schéma. Cela signifie, entre autres, que lorsqu'un point d'apprentissage est maîtrisé pour un style "n", il l'est également pour les styles antérieurs plus formels.

L'objet de notre analyse est de vérifier cette hypothèse et d'en tirer des enseignements sur le processus et les rythmes d'acquisition.

Le travail de recherche et d'analyse porte sur un corpus longitudinal regroupant les travaux écrits de trois élèves au cours de la deuxième année d'apprentissage dans le premier cycle d'un collège.

I - EXPERIMENTATION : données et objectifs

A. DONNEES :

1. Les apprenants

Ce sont trois élèves (1 fille - 2 garçons) A.B.C. d'une classe de 5ème d'un collège.

2. Exercices et styles

Sur le tableau de Tarone, le pôle le plus à droite correspond aux exercices pour lesquels l'apprenant prête le plus d'attention, où les situations sont les plus formelles.

Pour notre expérimentation, nous avons déterminé quatre styles.

Style 1 : phrases courtes élaborées à partir d'un modèle grammatical, exercices de substitution, réponses courtes, "question-tags"...

Style 2 : exercices ou tests lacunaires ; reconstitution de textes dont le fond a été travaillé dans les dialogues.

Style 3 : questions élaborées à partir de réponses, réponses à des questions se rapportant à un texte ou à un thème étudié.

Style 4 : suites logiques, description d'images ou de scènes de la vie quotidienne, dialogues ; productions personnelles. Ce style, le plus à gauche, s'oppose donc au style 1 en ce sens que l'attention de l'apprenant se porte sur le fond plus que sur la forme du discours.

3. Les points d'apprentissage retenus

3.1 Les auxiliaires : "BE" ET MODAUX

Non-acquisition si pour BE :

- erreur de place "Why she's calling the doctor ?"
- BE + MODAL "He's must go to school"
- BE à la place d'un modal "Can he go ?"
"Yes, he's go"
- BE + infinitif "An elephant is grow fast"
- BE + p. passé au lieu du p. présent "He is washed his car"
- Abus : exemple : emploi abusif de WAS et WERE pour exprimer le passé après l'apprentissage du passé progressif.
"He was met me"
"I was meeting my friend yesterday"
- Non-occurrence "He thought he feeling better"

Non-acquisition si pour un MODAL :

- erreur de place "Why they can't buy a bike ?"
- BE + MODAL "They are must go to school"

- MODAL + p. présent "They must washing the car"
- confusion sémantique "He mustn't come" "He can't come"
- non-occurrence ou confusion avec autre auxiliaire
"She don't worry" "she mustn't worry"

3.2 Les articles

Non-acquisition si :

- non-emploi "He lives in caravan"
- emploi abusif "The Saturday, the schoolboys don't have to get up at 6, to go to the bed early after the dinner..."
- confusion entre défini et indéfini
"The Millers have the TV set"

3.3 Les pronoms (tous pronoms confondus)

Non-acquisition si : erreur de personne, de genre, de nombre, de place ou de cas.

4. Périodes d'apprentissage

Le corpus a été découpé en huit périodes de quatre semaines environ de sorte qu'on puisse retrouver le même type d'exercice plusieurs fois dans une même période.

B. OBJECTIFS ET CONTENU DE L'ETUDE

1. Objectifs :

L'analyse consiste en une observation du corpus dans l'optique de Tarone avec quatre variables :

- les élèves
- les points d'apprentissage
- les styles
- le temps (vitesse et moment de l'acquisition)

2. Contenu de l'étude :

2.1. Dans un premier temps

Nous mettrons en évidence l'ordre d'apparition du savoir-faire en fonction du point étudié et en fonction du style

- a) pour chaque apprenant
- b) tous apprenants confondus

Pour cela, nous déterminerons pour chaque point d'apprentissage à quel endroit du continuum apparaît la stabilisation des productions de chaque apprenant. Nous pourrons ainsi observer si le processus d'acquisition (déplacement de la droite vers la gauche sur le schéma de Tarone) se vérifie tous points confondus et tous apprenants confondus.

Nous ferons également des observations sur le processus d'acquisition tous styles confondus et tous apprenants confondus.

2.2. Dans un deuxième temps

Nous ferons apparaître

a - quand et dans quel style le savoir est mis en place (1ère apparition des performances correctes)

b - l'évolution du savoir-faire le long du continuum (alternance de performances correctes et variables) pour chaque apprenant, tous points d'apprentissage confondus, de sorte que soient mises en évidence les périodes de régression dans l'apprentissage, leur durée, leur fréquence - quoique Tarone semble exclure cette possibilité. Nous tenterons d'expliquer le pourquoi de ces régressions.

2.3. Dans un troisième temps

Nous mettrons en évidence, à l'aide de graphiques et de tableaux, la durée nécessaire à l'acquisition du savoir-faire pour chaque style, c'est-à-dire la durée nécessaire à chaque élève pour passer d'un style à l'autre. Nous essaierons de savoir si le rythme d'acquisition varie avec l'apprenant ou avec les styles eux-mêmes.

Ces observations et ces essais d'explications aboutiront bien évidemment à une réflexion sur les implications pédagogiques de notre analyse.

II ANALYSE DU CORPUS LONGITUDINAL - TABLEAUX - GRAPHIQUES - COMMENTAIRES.

L'acquisition des structures de la LC se fait-elle de droite à gauche le long du continuum, c'est-à-dire du style 1 vers le style 4 ?

A. ETUDE DE L'ORDRE D'APPARITION DU SAVOIR-FAIRE POUR CHAQUE APPRENANT, CHAQUE POINT ETUDIE ET CHAQUE STYLE.

Tableau 1

		Elevés		A				B				C			
Point	Périodes	styles		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
A U X I L I A I R E S	1			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	2			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	3			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	4			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	5			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	6			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	7			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	8			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
A R T I C L E S	1			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	2			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	3			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	4			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	5			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	6			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	7			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	8			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
P R O N O M S	1			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	2			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	3			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	4			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	5			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	6			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	7			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨
	8			∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨	∨

v = alternance de productions correctes et incorrectes

c = productions toujours correctes

⊖ anomalies correctes

1. de haut en bas : vitesse d'acquisition (en termes de savoir-faire) en fonction des 3 points retenus.

2. de gauche à droite : vitesse d'acquisition des 3 apprenants pour un même point d'apprentissage.

Commentaire : Le schéma type du processus d'acquisition dans l'optique de Tarone pourrait être celui-ci :

styles		4	3	2	1
Périodes	1				C
	2				C
	3			C	C
	4			C	C
	5		C	C	C
	6		C	C	C
	7	C	C	C	C
	8	C	C	C	C

Comparons ce schéma avec ceux du tableau 1.

a - Il semble s'appliquer le mieux aux élèves B et C lorsqu'ils acquièrent les auxiliaires (si l'on excepte deux "anomalies" l'une en 4 pour B et l'autre en 2 pour C), et également lorsqu'ils acquièrent les pronoms.

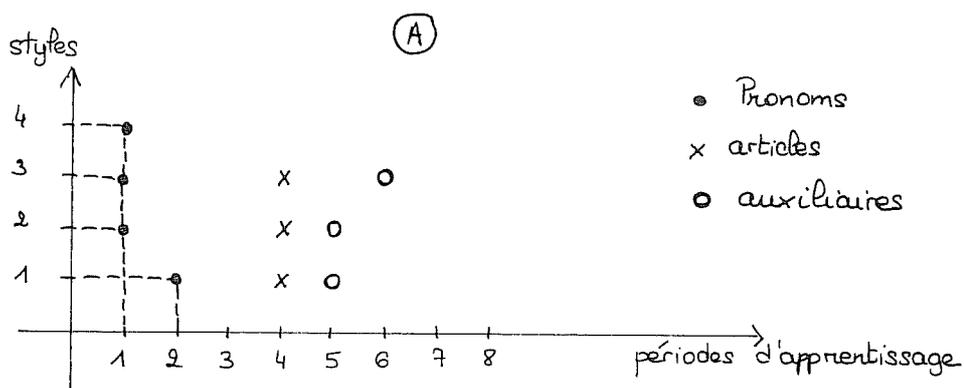
b - On peut dans l'ensemble dire que l'hypothèse de Tarone se vérifie car lorsqu'il y a régression dans un style, elle ne s'effectue que sur une ou deux périodes au maximum. Nous reparlerons du phénomène de régression mais donnons pour exemple :

Articles : L'élève B régresse dans le style 2 au cours des périodes 3 et 4.
L'élève C régresse dans le style 3 au cours de la période 2.

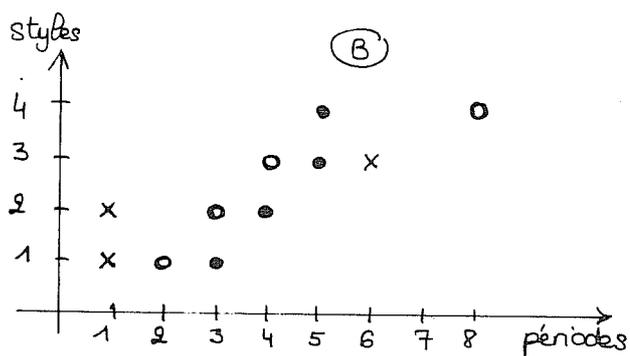
c - Seul l'élève A (articles) est complètement en-dehors du schéma type.

Le tableau 1 peut nous permettre également de voir quel est l'ordre d'acquisition des trois points choisis pour notre étude.

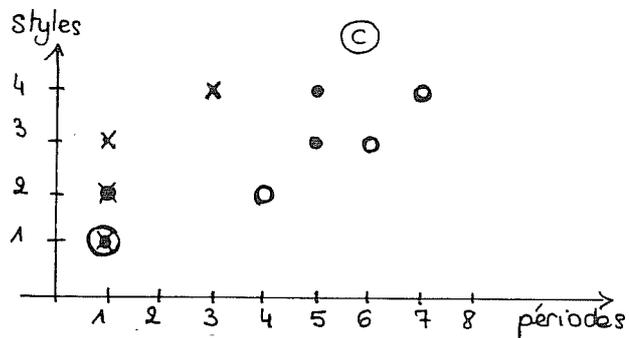
Graphiques et commentaires



Tous styles confondus, A acquiert d'abord les pronoms, puis les articles et enfin les auxiliaires.



L'ordre d'acquisition est le même dans les styles 1 et 2 (articles - auxiliaires - pronoms) mais il varie dans les autres styles (auxiliaires - pronoms - articles en 3 et pronoms - auxiliaires en 4).



L'élève C est le seul pour lequel l'acquisition des trois points se fait simultanément dans le style 1. Deux points (pronoms - articles) sont acquis en même temps en 2, viennent ensuite les auxiliaires. L'ordre d'acquisition (articles - pronoms - auxiliaires) est le même dans les styles 3 et 4.

CONCLUSION

1. Chaque apprenant ne maîtrise pas le même point à un même moment. On peut donc dire que l'ordre d'acquisition de certaines données n'étant pas le même pour tous, on ne peut établir un ordre de difficulté identique pour tous.
2. Certains apprenants acquièrent toutes les données à un même moment de l'apprentissage, quel que soit le style. Nous en tirerons les conclusions pédagogiques qui s'imposent.
3. L'apprentissage des auxiliaires semble être le plus difficile pour 2 élèves sur 3.
4. L'ordre d'acquisition est indépendant des styles (ou types d'exercices) définis sur le continuum.

B - MISE EN EVIDENCE DES PERIODES DE REGRESSION DANS LES DIFFERENTS STYLES.

Tableau 2

Elèves	Périodes	1 Mise en place du savoir				2 Evolution du savoir-faire le long du continuum			
		4	3	2	1	4	3	2	1
A	1								
	2	C							
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								
	8								
B	1								
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								
	8								
C	1								
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								
	8								

v = régression

Tableau 2 : Savoir et savoir-faire (2) pour A, B, C, tous points d'apprentissage confondus, dans les quatre styles.

Colonne 1 : pour chaque élève, à partir du tableau 1, on note le moment et dans quel style une performance correcte (C) apparaît pour la première fois quel que soit le type d'exercice : dès cette première apparition le savoir est bien entendu acquis. La lettre (C) doit donc être interprétée comme le résultat de productions non pas stables dans le correct mais variables et aussi correctes (Variable + Correct = Correct). L'élève sait (savoir) mais se trompe parfois (savoir-faire).

Colonne 2 : pour chaque élève, à partir du tableau 1, on note le moment et dans quel style apparaît le savoir-faire. Dans cette colonne, la lettre (C) correspond à des performances toujours correctes. (Variable + Correct = Variable) quel que soit le type d'exercice.

1 - Remarques :

Ce tableau montre bien que si nous raisonnions en termes de savoir, nous n'aurions que peu de remarques à faire. En effet, la colonne 1 montre que les trois élèves ont acquis à un moment ou à un autre des savoirs. Il est évident que nos élèves en cours de langue acquièrent toujours quelque chose.

Par contre, la colonne 2 met en évidence l'évolution du savoir-faire le long du continuum, tous points d'apprentissage confondus. Nous pouvons alors voir quand le savoir-faire est en place dans un style X et si des régressions s'opèrent.

2 - Analyses

Style 1 : Dès que le savoir-faire apparaît, on n'observe jamais de régression par la suite. Il semble donc que ce style soit le plus facile à acquérir pour A, B, C.

Style 2 : Elève A : régression dans les périodes 6 et 7
Elève B : jamais de régression
Elève C : régression dans la période 5

Dans la période 5 se situe la rentrée après les vacances de Noël et à la fin de la période 6, les vacances de Pâques approchent. Quant à la période 7 (mai) c'est celle où les élèves sont le plus sollicités par l'ensemble des professeurs pour les devoirs dont les notes compteront pour le 3ème trimestre (passages dans la classe supérieure). Oubli (période 5) et fatigue (6-7) peuvent en partie expliquer des régressions.

Style 3 : Elève A : régression dans les périodes 7 et 8
Elève B : régression en 7
Elève C : pas de régression

A nouveau la période 7 semble être propice à des régressions pour 2 élèves sur 3. Quant aux régressions dans la période 8 (celle qui correspond au mois de juin) plusieurs facteurs séparés ou conjugués peuvent y contribuer : fatigue, manque de motivation, irrégularité des heures de cours et perturbations (voyages, professeurs pris par des concours, élèves qui font leur communion, etc.)

Style 4 : L'élève C est le seul à avoir acquis un savoir-faire dans ce style et il ne régresse pas.

Nous avons essayé de fournir des explications portant sur le facteur temps ou moment de l'apprentissage, mais nous voyons bien que nous ne pouvons nous contenter de cela car de façon évidente il y a distorsion entre les styles extrêmes 1 et 4.

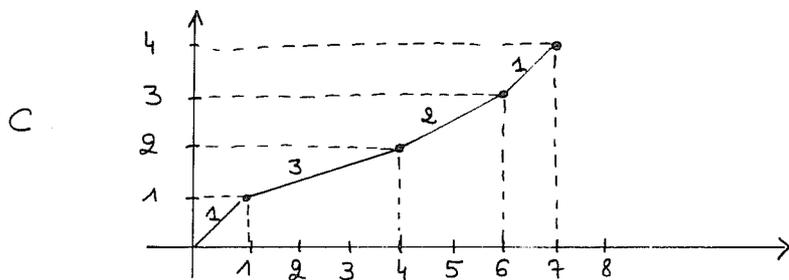
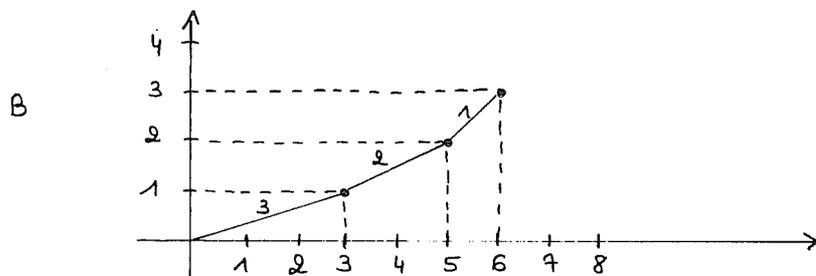
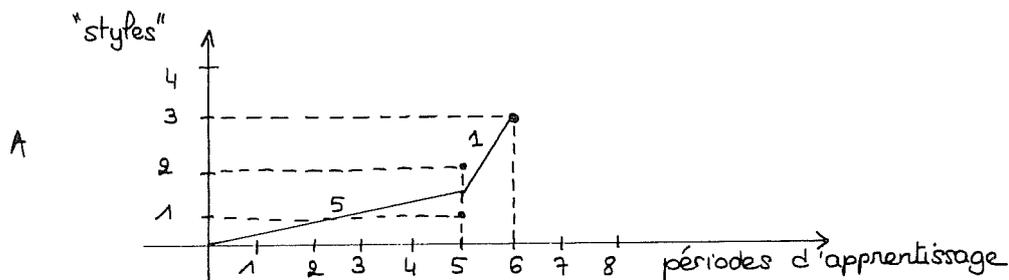
Nous n'avons pas observé de régression dans le style 1, mais dans les styles 2 et 3, et à nouveau pas de régression en 4 mais pour un seul élève puisque les autres n'ont pas acquis le savoir-faire dans ce style.

L'acquisition d'un savoir-faire semble bien se faire dans le sens prévu par E. Tarone, de droite à gauche le long du continuum, malgré certaines périodes de régressions également observables dans le même sens.

Il nous a semblé intéressant, à ce stade de l'observation, de réfléchir à la vitesse d'acquisition du savoir-faire dans les différents styles le long du continuum. Chaque élève passe-t-il d'un style à l'autre dans le même laps de temps ? La période nécessaire à la mise en place du savoir-faire dans les quatre styles successifs dépend-elle du style à acquérir ?

C. MISE EN EVIDENCE DE LA VITESSE D'ACQUISITION DU SAVOIR-FAIRE LE LONG DU CONTINUUM (PASSAGE D'UN STYLE AU STYLE SUIVANT).

Graphiques obtenus à partir de la colonne 2 du tableau 2.



1 - Remarques pour chaque élève : l'élève A est lent. Cinq périodes lui sont nécessaires pour acquérir un savoir-faire en 1 et 2.
 Les élèves B et C ont un rythme d'acquisition sensiblement identique et régulier.
 Seul C maîtrise le style 4.

2 - Analyse du tableau obtenu à partir du graphique précédent :

Tableau 3

Élèves styles	A	B	C
1	5	3	1
2	5	2	3
3	1	1	2
4			1

a - pour chaque élève, il y a progression sur le continuum mais à des vitesses, à des rythmes différents :

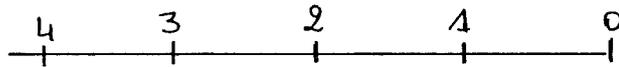
- pour acquérir le style 1, il faut 5 périodes à A, 3 à B et 1 à C.
- pour passer du style 1 au style 2, il faut 5 périodes à A, 3 à B et 1 à C.
- pour passer du style 2 au style 3, il faut 1 période à A, 1 à B et 2 à C.

A et B n'ont pas acquis le savoir-faire au terme de la deuxième semaine d'apprentissage.

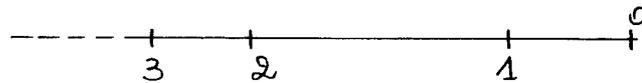
b - Tous élèves confondus, lorsque le savoir-faire est bien mis en place dans un style, il semble que les élèves vont de plus en plus vite pour acquérir les autres styles (3.2.1.).

Il faut du temps à A pour acquérir un savoir-faire en 1 et 2 mais ensuite, il ne lui faut plus qu'une période pour le style 3.
 Plus ils apprennent, plus ils apprennent vite, semble-t-il.

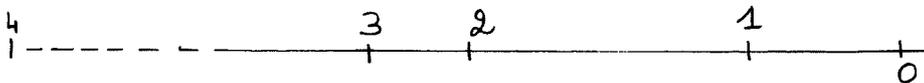
c - Nous devons cependant nuancer notre analyse. Nous avons placé arbitrairement les quatre styles (ou types d'exercices) comme s'ils étaient tous équidistants sur le continuum.



c'est-à-dire en supposant que les difficultés pour passer de l'un à l'autre étaient d'égale importance. Or il se pourrait que si A, B et C mettent moins longtemps pour passer du style 2 au style 3 que du style 1 au style 2, c'est parce que l'écart est moins grand entre 2 et 3 qu'entre 1 et 2.



Il se pourrait aussi que, puisque A et B n'ont pas acquis le savoir-faire dans le style 4 alors qu'il leur a fallu une période pour atteindre le style 3, c'est parce que pour eux l'écart est plus grand entre 3 et 4 qu'entre 2 et 3.



Les chiffres du tableau 3 sont donc le reflet d'une combinaison de la vitesse d'acquisition de chacun et de l'espace, de l'écart entre les différents styles sur le continuum, pour chacun.

III RESULTATS

A - CONCLUSIONS

1 - L'acquisition des structures d'une seconde langue s'opère de droite à gauche le long d'un continuum fait de styles différents et, sauf en cas de régression, lorsque les structures sont acquises en "n", elles le sont en "n-1", "n-2", etc...

2 - Le style vernaculaire, tous points d'apprentissage confondus, est le plus long à acquérir.

Dans notre expérimentation, deux élèves sur trois maîtrisent le style 3 mais pas encore le style 4 en fin d'année.

3 - Chaque élève ne maîtrise pas les mêmes points d'apprentissage au même moment.

4 - L'acquisition des points d'apprentissage peut se faire simultanément.

5 - L'ordre d'acquisition des structures de la deuxième langue ne varie pas selon les styles définis sur le continuum mais selon l'apprenant.

6 - L'acquisition se fait à des rythmes différents. Le passage d'un style à un autre représente des difficultés d'acquisition variables d'un apprenant à l'autre.

B - IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

1 - La conclusion 2 pose le problème de l'acquisition du savoir-faire nécessaire dans les situations "spontanées" lorsqu'on a déjà acquis le savoir correspondant. D'autant qu'en milieu scolaire, dans toutes les situations proposées, aussi spontanées soient-elles, l'apprenant se sent "sous surveillance". A l'écrit il pense que le professeur a une idée préconçue de ce qu'il doit exprimer.

2 - La conclusion 5 pose peut-être également le problème de la présentation des contenus à acquérir suivant une progression. Puisque les élèves n'acquièrent pas les mêmes structures au même moment, où réside l'utilité d'une progression identique pour tous les élèves ?

Cette constatation est d'autant plus gênante que les enseignants ont tendance à ne pas sortir de ce cadre. Peut-être serait-il préférable de donner aux élèves les matériaux grammaticaux au moment où ils en ont besoin au lieu par exemple de leur dire qu'on les leur fournira plus tard.

3 - Les conclusions 3-5-6 nous amènent à réfléchir à une notion importante en pédagogie, celle de la pédagogie différenciée.

En effet, puisque dans le cadre de l'évaluation normative (le problème de l'évaluation sera notre dernier point de réflexion) l'élève X est testé par rapport au groupe-classe et même au groupe-niveau au sein d'un même établissement, les enseignants doivent amener les élèves à un savoir et savoir-faire identique. Notre expérimentation montre bien combien la difficulté est grande puisque l'acquisition le long du continuum se fait à des rythmes différents et qu'à un même moment ce ne sont pas les mêmes structures qui sont acquises par tous.

On peut alors croire au bien-fondé de la pédagogie différenciée qui semble être la bouée de sauvetage pour ceux qui coulent non pas parce qu'ils n'ont pas le pied marin mais parce qu'ils ne se trouvaient pas au bon endroit sur le navire.

4 - Nous mettrons un point final à notre réflexion avec une notion-clé en pédagogie : l'évaluation.

a) L'évaluation sommative d'un élève (ses progrès au cours d'un trimestre ou d'une année scolaire) ne sera possible et fiable que si l'enseignement tient compte des implications contenues dans les conclusions 1 - 3 - 6 pour tester cet élève.

En effet, les conclusions pré-citées montrent que si l'enseignant ne donne pas une importance capitale à la forme, au contenu et au moment des tests, le profil de l'élève sera inexact.

Ex : prenons l'élève B et reportons-nous au chapitre II - 1

Si, durant la période 4, il ne se trouve confronté qu'à des exercices de style 2-3 ou 4 pour l'évaluation de l'acquisition des articles, on ne verra pas apparaître le savoir-faire dans le style 1. Ensuite, si durant la période 5 on lui propose uniquement des exercices dans les styles 3 et 4, on ne verra pas apparaître le savoir-faire dans le style 2.

b) L'évaluation normative (sa place par rapport aux autres) est également faussée ou impossible si l'on ne tient pas compte de ces éléments clés.

Ex : reportons-nous au chapitre II - 3

Si durant la période 3, les élèves A - B - C sont testés avec des exercices de styles 2 - 3 ou 4, ils sembleront en être au même point de l'apprentissage. Mais si on leur propose des exercices de type 1, alors on voit l'élève C se distinguer des autres, puisqu'il sait faire les exercices de style 1.

Si durant la période 5, les tests sont des exercices de style 3 ou 4, A - B - C ne réussissent pas. Par contre, si l'on propose des exercices de style 2, alors on peut évaluer A - B - C de façon normative dans l'ordre B - A - C.

Les tests ne peuvent être, ne doivent être entièrement et toujours négatifs s'ils sont bien choisis, c'est-à-dire s'ils répondent à nos trois critères. Ils doivent toujours mettre en évidence de l'acquis, des éléments en voie d'acquisition et du non-acquis afin de constituer une évaluation valable et fiable pour chaque apprenant.

NOTES

(1) "On the Variability of Interlanguage Systems". **Applied Linguistics** Vol. 4, Number 2, Summer 1983, Oxford University Press, p 142-161.

(2) Pour plus de précisions sur ce à quoi renvoient ces deux termes, cf. **Etudes de Linguistique Appliquée**. Oct-Déc. 1986 p. 59. Didier Erudition. H. HOLEC "La recherche en didactique du français Langue Etrangère : Futuribles".