

TROIS THÉORIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

TROIS THÉORIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES :
MÉTHODE TRADITIONNELLE, APPROCHE NATURELLE ET APPROCHE
« FONCTIONNELLE-NOTIONNELLE »

Par

LIUDMILA KARSHUKOVA

A thesis

Submitted to the School of Graduate Studies

in Partial Fulfilment of the Requirements

for the Degree

Master of Arts

McMaster University

August, 2004

MASTER OF ARTS (2004)
(French)

McMaster University
Hamilton, Ontario

TITLE : Trois théories d'enseignement des langues étrangères : méthode traditionnelle,
approche naturelle et approche « Fonctionnelle-Notionnelle »

AUTHOR : Liudmila Karshukova

SUPERVISOR : Dr. Michael Kliffer

NUMBER OF PAGES: vii, 105

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. MÉTHODE GRAMMAIRE-TRADUCTION	4
1.1. SOMMAIRE DE LA MÉTHODE TRADITIONNELLE.....	4
INTRODUCTION.....	4
1.1.1. ENSEIGNEMENT DU LATIN COMME LANGUE MATERNELLE.....	5
1.1.2. LE LATIN COMME LANGUE SECONDE.....	5
1.1.3. MODÈLE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	6
1.1.4. CONCEPTION DE LA LANGUE DE LA MÉTHODE TRADITIONNELLE.....	8
1.1.5. CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE.....	9
1.1.6. CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT.....	10
1.1.7. CONCEPTION DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE.....	10
1.2. CRITIQUE DE LA METHODE TRADITIONNELLE.....	15
1.2.1. CRITIQUE DES MANUELS.....	15
1.2.2. PRESENTATION DE LA GRAMMAIRE.....	19
CONCLUSION.....	22
2. L'APPROCHE NATURELLE DE KRASHEN ET DE TERRELL	23
2.1. SOMMAIRE DU CONTENU DE L'APPROCHE NATURELLE.....	23
INTRODUCTION.....	23
2.1.1. CONCEPTION DE LA LANGUE.....	24
2.1.2. CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE.....	27
2.1.3. Conception de l'enseignement.....	41
2.1.4. CONCEPTION DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE.....	43
2.2. CRITIQUE DE L'APPROCHE NATURELLE.....	47

2.2.1. L'HYPOTHÈSE DE L'OPPOSITION APPRENTISSAGE-ACQUISITION.....	48
2.2.2. L'HYPOTHÈSE DE L'EXISTENCE DE L'ORDRE NATUREL.....	49
2.2.3. L'HYPOTHÈSE DU MONITEUR.....	53
2.2.4. L'HYPOTHÈSE DE L'INPUT.....	56
2.2.5. L'HYPOTHESE DE L'EXISTENCE D'UN FILTRE AFFECTIF.....	59
2.2.6. COMPOSITION DU PROGRAMME.....	61
CONCLUSION.....	65
3. L'APPROCHE FONCTIONNELLE-NOTIONELLE.....	66
3.1 SOMMAIRE DE L'APPROCHE FONCTIONNELLE –NOTIONELLE.....	66
INTRODUCTION.....	66
3.1.1. UNE APPROCHE FONCTIONNELLE-NOTIONELLE.....	67
3.1.2. BASE THEORIQUE DE L'APPROCHE FONCTIONNELLE-NOTIONELLE.....	70
3.1.3. LA BASE PSYCHOLOGIQUE.....	76
3.1.4. LES PRINCIPES D'EDUCATION.....	77
3.1.5. STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT.....	84
3.2. CRITIQUE DU "NOTIONAL SYLLABUS" ET ANALYSE DE L'APPROCHE "FNCTIONNELLE-NOTIONNELLE".....	86
3.2.1. LE "NOTIONAL SYLLABUS" DE WILKINS.....	87
3.2.2. L'APPROCHE "FONCTIONNELLE-NOTIONNELLE".....	88
CONCLUSION.....	93
CONCLUSION.....	96
BIBLIOGRAPHIE.....	101

SOMMAIRE

Ce travail représente la description des trois théories d'enseignement des langues étrangères : la méthode traditionnelle, l'approche Naturelle et l'approche Fonctionnelle-Notionnelle. Notre étude des travaux de Germain (1993), de Krashen (1983) et de Finocchiaro et Brumfit (1983) permet de préciser les objectifs de la méthode traditionnelle et des deux approches naturelle et fonctionnelle-notionnelle. Les travaux de White, de Roulet, de Lightbown, de Gaonac'h, de Cook et d'autres servent de base pour l'analyse et pour la critique de la méthode traditionnelle et des deux approches. L'objectif de notre étude est de déterminer à quel type d'apprenants chacune convient le mieux, selon leur âge et leur niveau d'apprentissage.

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier Dr. Dominique Lopicq pour tous les matériaux qu'elle m'a donnés afin de faire mes recherches, ainsi que pour tout son aide et son soutien qu'elle m'a apporté pendant mon travail.

INTRODUCTION

L'expression " recherches sur l'acquisition d'une langue seconde " désigne les travaux sur la façon dont les apprenants manipulent leur deuxième langue et sur les processus qui sous-tendent son utilisation et son acquisition.

Lightbown 1985

L'enseignement des langues est une discipline en voie de constitution. Les recherches, les expérimentations et l'élaboration des théories concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues se succèdent dans le temps. De nouvelles théories et approches apparaissent les unes après les autres, mais la majorité sont rejetées, critiquées voire abandonnées. Les difficultés d'application constatées par les praticiens et leur efficacité basée sur l'analyse des productions des apprenants trahissent leurs limites et la nécessité d'intégrer certaines options traditionnelles et d'autres plus innovatrices. Enseigner une langue ne consiste pas à appliquer les résultats des recherches en linguistique ou en psychologie même si ces dernières peuvent avoir un rôle à jouer dans la sélection et la progression du contenu des méthodes et approches didactiques.

Notre travail est consacré à l'étude de trois méthodes et approches : la méthode traditionnelle, l'approche Naturelle et l'approche Fonctionnelle-Notionnelle, chacune faisant l'objet d'un chapitre. Chaque chapitre est composé de deux parties : la première est consacrée à une description de la méthode ou de l'approche ; la deuxième présente des commentaires et des critiques sur le contenu, le programme ou les fondements théoriques de chaque approche. Du point de vue historique, l'essor des langues nationales et le recul du latin entraînent d'importantes conséquences didactiques. Le latin, désormais conçu comme une langue morte, ne peut plus servir à des objectifs pratiques et n'est plus enseigné que comme " gymnastique intellectuelle ".

L'enseignement du latin comme L2 sert de modèle à l'enseignement des langues nationales qui, à leur tour, furent enseignées comme L2. C'est ainsi que la méthode grammaire-traduction introduite pour l'enseignement du latin fut appliquée par la suite à l'enseignement des langues vivantes et connut son heure de gloire au cours du 19^e siècle.

Au cours du 19^{ème} siècle, certains innovateurs tentent de remédier aux insuffisances de la méthode grammaire-traduction et s'efforcent de donner des fondements scientifiques à la didactique des langues. Cependant, ce n'est qu'au 20^e siècle que la didactique des langues étrangères connaît son véritable épanouissement.

Dans les années 70-80, certains linguistes proposent de nouvelles conceptions de l'enseignement des langues, conceptions qui reconnaissent l'importance du sens et des principes cognitifs sous-jacents à l'apprentissage. En 1983, Krashen et Terrell élaborent l'approche Naturelle considérée révolutionnaire dans la didactique des langues étrangères et qui, par certains aspects, contraste avec la méthode traditionnelle. La grammaire n'est plus le point de départ ni l'élément crucial pour enseigner-apprendre une langue étrangère ; qui plus est, sa présentation est considérée nuisible pour l'acquisition de L2, ce qui permet de l'éliminer du programme. Néanmoins la primauté du sens et de l'aisance à communiquer sur la forme et la correction grammaticale aboutit à une facilité de communication qui n'est toutefois pas dépourvue de fautes et d'interférences, ce qui a semé le doute sur l'efficacité de l'approche Naturelle, surtout au niveau intermédiaire et avancé.

Parmi les approches soucieuses de préserver un certain équilibre entre la correction et l'importance de la forme d'une part et la signification et la capacité de communiquer d'autre part, nous avons choisi d'examiner l'approche Fonctionnelle-

Notionnelle, proposée par Finocchiaro et Brumfit en 1983. Ces auteurs mettent l'accent sur les besoins communicatifs de l'apprenant en L2 ainsi que sur la correction des tournures et expressions utilisées selon les situations de communication. De même l'approche tient compte de l'âge de l'apprenant et de son niveau de connaissances. La sélection du contenu d'enseignement est basée sur les fonctions de la langue dans la vie quotidienne.

Tout en précisant les objectifs et les techniques de la méthode traditionnelle et des deux approches naturelle et notionnelle-fonctionnelle, nous essayons de déterminer à quel type d'apprenants chacune convient le mieux, selon leur âge et leur niveau d'apprentissage. Nous espérons que ce travail sera utile aux enseignants chargés de construire un syllabus qui puisse profiter à divers types d'apprenants selon leur profil d'apprentissage, leurs aptitudes et leur motivation, dans des programmes scolaires où très souvent une importance égale est accordée aux quatre habiletés : compréhension orale et écrite et expression orale et écrite dans un pays officiellement bilingue.

1. MÉTHODE GRAMMAIRE-TRADUCTION

1.1. SOMMAIRE DE LA MÉTHODE TRADITIONNELLE

INTRODUCTION

L'enseignement systématique d'une langue étrangère est lié à l'épanouissement de l'Empire romain où la langue grecque était enseignée à l'école aux jeunes Romains. Le système d'éducation de l'Empire fut emprunté au système grec et porte le titre « gréco-romain ». Ses principes étaient appliqués non seulement à l'enseignement du grec comme L2, mais aussi à la langue maternelle, le latin. Ce système éducatif influa sur le développement des méthodes d'enseignement d'autres langues. Cependant, il n'y a pas de grande différence entre l'enseignement du latin L1 dans l'Empire romain d'Occident et l'enseignement du latin L2 à l'époque du Moyen Âge, et ce n'est qu'à la Renaissance qu'on voit la rupture de l'enseignement des langues avec le modèle gréco-latin.

1.1.1. ENSEIGNEMENT DU LATIN COMME LANGUE MATERNELLE

Le début du Moyen Âge est marqué par la domination des clercs et des moines sur la vie culturelle. Ils détenaient le monopole de l'enseignement, donné en latin, en créant des écoles épiscopales aux côtés des écoles monastiques. Le latin était la langue qu'on enseignait aux enfants des laïques. Afin d'apprendre aux enfants à lire et à écrire, on se servait de livres hérités des ancêtres et de textes juridiques romains écrits en latin. La base de l'enseignement dans les écoles était la grammaire présentée dans la grammaire de Donat (grammairien latin du 4^e siècle) qui permettait « aux lettrés d'écrire un latin littéraire, de plus en plus différent de la langue parlée » (Germain 1993 : 52). Les œuvres

des classiques latins (Horace, Ovide, Cicéron, Virgile) apprises par cœur étaient censées développer la compétence socioculturelle des apprenants.

Vers la fin du Moyen Âge, le statut social du latin a changé : peu à peu les langues nationales ont pris la relève, en remplaçant le latin dans la communication, mais celui-ci restait la langue d'enseignement dans les écoles. Ce n'est qu'au 17^e siècle qu'on a commencé à enseigner les langues régionales (c'est-à-dire, le français, l'italien, l'espagnol, etc.) en tant que langues maternelles (Germain 1993)

1.1.2. LE LATIN COMME LANGUE SECONDE

L'enseignement du latin langue seconde a commencé à des périodes différentes dans les pays dont la langue est d'origine latine et dans ceux dont la langue n'est pas issue du latin.

1.1.2.1. Situation en Irlande

Aux 7^e et 8^e siècles, apprendre la culture latine en Irlande, dont la langue nationale est d'origine celtique, n'était possible que par le biais de l'enseignement du latin conçu comme L2. Vivant dans un pays de traditions religieuses avec une riche culture monastique,

les moines doivent apprendre le latin qui est pour eux une langue étrangère et dont ils ont besoin pour célébrer la liturgie et lire la Bible. L'étude du latin se faisait à partir des textes sacrés, des livres des Pères, [...], mais aussi à partir des grammairiens, des manuels de Donat, arrivés au cinquième siècle. Les Celtes deviennent peu à peu de bons latinistes. (Germain 1993 : 53, Riché 1981).

1.1.2.2. Situation dans la Gaule

Il est difficile de dire précisément la date de la distinction de l'ancien français du latin classique enseigné dans les écoles de la Gaule. On suppose que c'est vers le neuvième siècle de notre ère que le français s'est différencié du latin. À partir de cette période, on observe un processus de consolidation de l'ancien français « qui va finir par donner naissance au français moderne » (Germain 1993 : 54).

1.1.2.3. Statut des langues nationales

L'enseignement des langues dites vulgaires (l'espagnol, l'italien, le français, etc.) a commencé au 12^e siècle. Les marchands ont créé des écoles pour leurs enfants où l'enseignement se faisait en langue régionale et dont le but était de former de futurs marchands. La création des écoles laïques et urbaines a mené à la fermeture des écoles monastiques où l'enseignement se faisait en latin. Tout de même, les premiers livres en français comportant la traduction des œuvres des auteurs anciens sont apparus au 13^e siècle, ce qui permet de supposer que le français était utilisé par des gens bien instruits, tandis que de façon générale, le latin restait la langue de communication : « aucun français écrit n'est enseigné, aucun français officiel n'est imposé par une administration » (Cohen 1973, Germain 1993 : 54).

1.1.3. MODÈLE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

À partir de la Renaissance, l'enseignement du latin est conçu comme une « discipline mentale, nécessaire à la formation de l'esprit » (Germain 1993 : 101). Ce concept justifie l'emprunt du mode de l'enseignement des langues populaires à celui du latin dont les grammaires ont servi d'exemples à la composition de nouveaux manuels.

On recourt désormais à la déduction pour enseigner la grammaire (la règle d'abord, puis application à des cas particuliers sous la forme de phrases à composer pour illustrer la règle) et au thème comme exercice de traduction, c'est-à-dire passer de la langue maternelle à la langue seconde. Le latin est enseigné dans la langue maternelle et à partir de la langue maternelle : les débuts de leçons consistent en phrases isolées en L1, choisies en fonction des contenus grammaticaux à enseigner (et à mémoriser par l'élève). Ce sera la consécration de la méthode grammaire-traduction, ou plus exactement de la méthode grammaire/thème, surtout au 18^e siècle : « Il ne faut pas s'étonner du fait que l'on enseignait les quelques langues vivantes ou modernes adoptées au celle que l'on suivait pour le latin se justifiant par les mêmes arguments : acquérir une discipline mentale. » (Germain 1993 : 101).

L'alliance de la grammaire et du thème est motivée par l'argument que le thème d'application devient l'exercice idéal, associé à l'étude de la grammaire qui repose sur « l'héritage méthodologique des années antérieures : étude de [...] dialogues fabriqués, listes de mots thématiques, recueils de dictons ou expressions idiomatiques » (Germain 1993 : 101).

Au 18^e siècle, l'apparition du type version²/ grammaire de l'enseignement de L2 supposait la traduction de parties des textes étrangers en L1 qui servaient de point de départ « pour l'étude théorique de la grammaire sous la forme de « remarques grammaticales » (Germain 1993 : 102). L'application de ce type d'enseignement d'une langue étrangère a relégué la grammaire à la seconde place après la traduction, et l'approche grammaticale inductive a remplacé la grammaire déductive.

² Version signifie ici « traduction de la langue étrangère à la langue maternelle »

1.1.4. CONCEPTION DE LA LANGUE DE LA MÉTHODE TRADITIONNELLE

La méthode traditionnelle se base sur les principes de l'enseignement des langues mortes. Elle est destinée à rendre les élèves capables de lire des textes littéraires écrits en langue étrangère. D'autre part, puisque l'enseignement de la langue latine est considéré comme une discipline favorisant le développement intellectuel, l'application de la méthode est conçue comme une discipline qui aide à « développer les facultés intellectuelles de l'apprenant » (Germain 1993 : 103), et la mémoire en particulier. En plus, l'application de la méthode est destinée à développer la capacité de traduire des textes littéraires d'une L2 en langue maternelle et à l'inverse.

La méthode traditionnelle est centrée sur le développement de deux compétences: la lecture (la compréhension des structures grammaticales dans les textes littéraires) et l'écriture (par le biais de compositions dont les sujets sont liés aux thèmes étudiés).

La méthode traditionnelle met l'accent sur la grammaire et la traduction, tandis que la compréhension et l'expression orale sont reléguées au second plan.

Pour évaluer la compétence des apprenants en L2, on leur propose de traduire des textes écrits en L2 ou inversement, de répondre à des questions sur la culture étrangère, en appliquant les règles de grammaire apprises.

1.1.4.1. Nature de la langue

D'après la méthode traditionnelle, la langue est un ensemble de règles et d'exceptions qu'on peut observer dans les textes et les phrases écrits en L2 et qu'on peut rapprocher des règles de L1. Le rôle primordial est donné à la forme de la langue (la syntaxe, la

morphologie, les structures linguistiques); la signification et le contenu sont pris en considération, mais on ne leur accorde pas la priorité.

1.1.4.2. Nature de la culture

Comme la méthode traditionnelle sert à apprendre à lire et à traduire des textes écrits en L2, la culture étrangère est appréciée comme un ensemble d'œuvres littéraires et de beaux-arts (la sculpture, la peinture, la musique), dont l'initiation est rendue possible par le biais de la traduction des textes littéraires.

1.1.5. CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE

1.1.5.1. Nature de l'apprentissage

L'apprentissage et la mémorisation des règles, des exemples et des exceptions forment la base du processus de l'apprentissage de L2 dont un des buts est de maîtriser la morphologie et la syntaxe de L2.

1.1.5.2. Rôle de l'apprenant

Afin de développer l'aptitude à lire et à comprendre des textes en L2, l'apprenant doit mémoriser la conjugaison des verbes, de même que des listes de mots étrangers avec la traduction en L1. Les exercices de grammaire/traduction qui sont centrés sur la reproduction du matériel mémorisé n'exigent pas de créativité, ni d'initiative de la part de l'étudiant.

1.1.6. CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT

1.1.6.1. Rôle de l'enseignant

La méthode traditionnelle attribue le rôle dominant à l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Le choix de textes en L2, la préparation de questions d'après les textes, l'élaboration d'activités permettant de démontrer la compréhension des textes, ainsi que des règles de grammaire, appartiennent au professeur. Il joue le rôle le plus actif, en élaborant le plan d'enseignement-apprentissage de L2 et en dirigeant ce processus.

Le travail en classe est organisé d'après le modèle Maître->Élève : le professeur pose des questions à chaque élève, assigne du nouveau matériel, explique de nouvelles règles, fait la correction des fautes, présente de bonnes réponses.

1.1.6.2. Matériel didactique

Compte tenu du fait que les structures grammaticales à enseigner sont prises dans des textes littéraires, Germain (1993 : 104) souligne le rôle primordial des œuvres littéraires écrites en L2.

1.1.7. CONCEPTION DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE³

1.1.7.1. Relation didactique⁴

³ Relation pédagogique se trouve au centre de la situation pédagogique et se définit comme l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique (Germain 1993 : 11, Legendre 1983 : 490).

⁴ Relation didactique : relation biunivoque entre l'objet (c.-à-d., les objectifs à atteindre) et l'agent (c.-à-d., les ressources d'assistance telles les personnes : enseignant, autres élèves; les moyens : volumes, appareils, films; et les processus : travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.) dans une situation pédagogique (Germain 1993 : 10, Legendre 1983 : 490-491).

1.1.7.1.1. Sélection du contenu

Les textes proposés aux élèves sont choisis d'après leur valeur littéraire. Dans la plupart des cas, leur choix ne dépend pas du degré de difficulté de L2 et des structures employées dans les livres. Ces textes déterminent le vocabulaire à enseigner aux apprenants, de même que la morphologie, la syntaxe et les composants de grammaire que les élèves doivent assimiler.

Puisque les textes littéraires constituent la base de l'enseignement-apprentissage de L2, l'expression orale en classe n'est pas encouragée, ce qui explique l'absence de la phonétique dans le programme de l'apprentissage de L2.

1.1.7.1.2. Organisation du contenu

Le texte choisi contient un ou quelques points de grammaire qui constituent le centre de chaque unité à enseigner. Selon Germain, les points de grammaire ne sont pas présentés dans un ordre de progression, mais ils sont « choisis suivant leur ordre de présentation dans la grammaire de L1 » (1993 : 104).

1.1.7.1.3. Présentation du contenu

Les textes littéraires en L2 sont censés présenter une langue cible dans son ensemble. Le vocabulaire que les élèves doivent apprendre par cœur est présenté dans sous forme de listes de mots pris dans ces textes, avec leur traduction en L1.

La méthode traditionnelle adopte pour principe que la grammaire de L2 doit être présentée d'une façon explicite :

Il y a énonciation des règles de grammaire présentées aux apprenants à l'aide d'un métalangage, par exemple, recours

à des mots ou expressions comme « préposition », « concordance des temps », « adjectifs qualificatifs », etc. (Germain 1993 : 105).

L'enseignement explicite de la grammaire peut s'opérer avec un apprentissage soit inductif soit déductif. L'apprentissage déductif suppose le passage du général au particulier : l'application des règles de grammaire suit leur mémorisation. L'apprentissage inductif, c'est le passage du particulier au général : l'observation des cas d'application des règles de grammaire précède la mémorisation des règles sur lesquelles ces cas sont formés.

L'apprentissage inductif peut aller de pair avec l'enseignement explicite ou bien implicite de la grammaire. Dans le cas d'un enseignement explicite avec apprentissage inductif, il s'agit d'une présentation des exemples de l'application d'une règle de grammaire, après quoi le professeur formule la régularité de façon explicite.

La méthode traditionnelle n'accepte pas l'enseignement implicite et inductif, mais adopte une approche explicite et déductive : on enseigne d'abord des règles, on présente des exceptions, ensuite on présente des exemples et on fait des exercices. Ce type d'enseignement de L2 peut aussi être appliqué à l'apprentissage de la grammaire de L1.

1.1.7.2. Relation d'apprentissage⁵

La méthode traditionnelle met l'accent sur les exercices de traduction. La langue maternelle des élèves est la langue des explications, de la présentation des règles, des directives et de la communication en salle de classe.

⁵ Relation d'apprentissage : relation biunivoque entre l'objet et le sujet (c.-à-d., l'être humain mis en situation d'apprentissage) dans une situation pédagogique (Germain 1993 : 10-11, Legendre 1983 : 490).

L'application de la méthode grammaire-traduction suppose l'interaction à sens unique – du professeur à l'apprenant. Elle laisse peu d'initiative à l'apprenant et ne favorise pas l'interaction Apprenant->Apprenant.

Les erreurs ne sont pas tolérées; la réponse de l'apprenant doit être exacte et c'est à l'enseignant de corriger toute erreur.

1.1.7.2.1. Techniques typiques

La méthode traditionnelle propose à l'enseignant de se servir des techniques suivantes (Kitao 1999):

1. Traduction d'extraits de textes littéraires de L2 en L1.
2. L'enseignant pose aux élèves des questions afin de juger de leur compréhension des textes étudiés : on demande aux élèves de trouver l'information dans le texte, de faire une conclusion, d'établir un rapport avec l'expérience personnelle.
3. Trouver des antonymes ou des synonymes aux mots proposés.
4. Mots apparentés : apprendre l'orthographe et, parfois, la prononciation en L2 des équivalents des mots proposés en L1.
5. Application déductive des règles : comprendre les règles de grammaire et connaître leurs exceptions, savoir les appliquer à de nouveaux contextes.
6. Remplir les trous dans des phrases, en employant des mots nouveaux ou bien des éléments des règles apprises.
7. Mémorisation : apprendre des listes de mots en L2, des règles et des paradigmes de grammaire.

8. Employer des mots dans les phrases : composer des phrases avec des mots nouveaux afin de démontrer la connaissance de leur signification et de leur emploi.
9. Écrire une composition en L2, souvent sur un sujet littéraire.

1.1.7.2.2. TRAITS PRINCIPAUX

Les traits principaux de la méthode traditionnelle peuvent être présentés selon les points suivants :

1. L'enseignement de L2 se faisant dans la langue maternelle des élèves, l'emploi de la langue cible n'est pas favorisé.
2. Les étudiants doivent mémoriser des listes de mots de L2 traduits en L1.
3. Les structures et les éléments de la grammaire sont bien expliqués et présentés.
4. Les instructions mettent l'accent sur la forme et la morphologie des mots.
5. On encourage la lecture des textes en L2 dès le niveau débutant.
6. On ne met pas beaucoup l'accent sur le contenu des textes, dont l'étude est vue comme une composante de l'analyse grammaticale.
7. La majorité des exercices sont centrés sur la traduction de L2 en L1 de phrases isolées.
8. On fait peu de cas de la prononciation.

1.2. CRITIQUE DE LA METHODE TRADITIONNELLE

À l'époque du Moyen Âge, l'apprentissage du latin et du grec était censé favoriser la compréhension de la littérature classique, et l'apprentissage de la grammaire était considéré comme favorable au développement de l'esprit. Le but primordial de l'apprentissage du latin L2 était d'apprendre à lire et à comprendre des textes classiques écrits en latin, de comprendre les principes de la grammaire et de la traduction, et de révéler l'influence du latin sur le développement des autres langues européennes. On présumait que ces objectifs pouvaient être atteints en recourant à la méthode traditionnelle d'enseignement-apprentissage de L2. Cette méthode était répandue dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans tous les pays du monde au cours du 19^e siècle. Puisque la méthode traditionnelle est la première sur laquelle s'est appuyé l'enseignement des langues étrangères, il faut noter ses traits particuliers et analyser la composition des manuels centrés sur la présentation de la grammaire.

1.2.1. CRITIQUE DES MANUELS

Les critiques comme Roulet (1972) et Wagner (1965) affirment qu'il existe autant de grammaires traditionnelles que de grammairiens et de manuels, mais leur objectif implicite, celui de rendre les élèves capables de produire des phrases correctes, ne peut être atteint pour des raisons qui résident dans le contenu de ces grammaires et leur présentation (Roulet 1972 :15).

Quant au contenu, Roulet parle de six défauts qui sont caractéristiques de la plupart des grammaires traditionnelles élaborées jusqu'aux années 70 et qui ne favorisent pas l'enseignement des langues vivantes :

1. Les manuels traditionnels ne reflètent pas l'usage de la langue actuelle, mais reflètent en général la norme des grands écrivains des siècles passés tels que Voltaire, Racine, et La Fontaine. Les grammaires sont pleines de tours dont personne ne se sert plus, mais ceux que les Français utilisent chaque jour y manquent; il y manque d'ailleurs la description de la langue en usage à notre époque qui est nécessaire à l'étudiant pour la communication quotidienne. Roulet met l'accent sur l'absence dans ces manuels des constructions interrogatives courantes en français contemporain (Roulet 1972 : 17). Il analyse la grammaire de Grevisse, qui admet les constructions interrogatives du type *où va-t-il?*, *où va ton père?*, *où ton père va-t-il?* et, comme forme d'insistance, *où est-ce que tu va?* (Roulet 1972 : 17). Mais Roulet fait remarquer que la construction *où est-ce qu'il va?* n'exprimait l'insistance qu'avant les années 70. Il note que de pareils défauts découragent l'étudiant, qui se désintéresse d'étudier la grammaire, en prenant conscience de la différence entre la langue en usage et celle qu'il étudie en classe.

2. Les livres de grammaire traditionnelle présentent la description de la langue écrite et négligent la langue parlée ou font un mélange des deux codes. Roulet donne l'exemple de la règle d'un cours d'anglais L2 dans les écoles suisses et françaises : « La plupart des mots forment leur pluriel en ajoutant un 's' qui se prononce : *a boy, two boys* [boɪz] ». (Roulet 1972 : 18). L'auteur constate l'inexactitude de la règle – le -s de *boys* ne se prononce pas [s], mais [z]; la même remarque s'applique au pluriel en -es et -ies dans la langue écrite – il n'y est pas fait mention de la distribution des formes [s], [z] et [ɪz] dans la langue parlée.

Roulet souligne la négligence dans les manuels traditionnels quant aux formes enseignées comme cas particuliers ou comme exceptions dans la langue écrite, mais qui

sont régulières dans la langue parlée: [kæriz] (*carries*) sur le même modèle que [rʌbd] (*rubbed*) sur le même modèle que [kɔ:ld], bien que *carries* soit un cas particulier du code écrit (terminaison *-ies*) de même que *rubbed* (redoublement de la consonne finale) (Roulet 1972 : 18-19).

D'après Wagner (1965), les manuels de français ne favorisent pas l'activité linguistique (orale ou écrite) de l'apprenant et ne proposent pas de différences entre l'utilisation des éléments de L2 sur le plan du lexique, de la grammaire et de la phonétique. M. Csécsy (1968) et J. Dubois (1970), dont Roulet présente les citations, soulignent la dissymétrie entre code parlé et code graphique et admettent leur fonctionnement relativement autonome (Roulet 1972 : 19).

Ces analyses suggèrent l'impossibilité d'atteindre l'un des objectifs fondamentaux de l'apprentissage d'une L2 - l'acquisition de la L2 sous sa forme orale.

3. Les grammaires traditionnelles décrivent beaucoup de points secondaires (en particulier l'orthographe), mais des constructions importantes sont passées sous silence. Roulet cite comme exemple le *Précis* de Grevisse (1969) dans lequel 22 pages sont consacrées à la description des substantifs à double genre, à *tout*, *même*, *quelque*, à l'accord des participes, mais ne fournissent guère d'exemples de différents types de syntagmes nominaux. Grevisse ne présente pas de règles de combinaison des éléments qui permettent de former ces syntagmes. Ces manuels donnent de l'information sur les fautes les plus courantes à éviter, mais n'apprennent pas à construire des énoncés.

4. En général, dans les manuels traditionnels, l'information sur la morphologie est prédominante, celle sur la syntaxe étant négligée. Ainsi G. Mauger (1968) dans la *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui* donne une longue liste de tous les cas

particuliers des adjectifs qui ne s'appliquent qu'aux substantifs féminins (cochère, dive, grège) ou masculins (acquilin, pers, saur), alors que l'emploi du pronom *en* est survolé ; les verbes sont travaillés du point de vue morphologique, mais les informations syntaxiques sur leur régime, capitales pour la construction des énoncés, y manquent. Roulet remarque le peu de mention des transformations causatives en français qui permettent d'introduire un agent et de construire une phrase à partir d'une autre (par exemple : les enfants mangent la soupe => la bonne fait (les enfant mangent la soupe) => la bonne fait manger la soupe aux enfants) (Roulet 1972 : 21). Mais, pour la communication, il est plus important de savoir construire un énoncé que d'en écrire tous les constituants avec une minutieuse exactitude et de respecter le moindre détail des variantes combinatoires (Roulet 1972 : 21).

5. Compte tenu de ces lacunes, il est évident que les grammaires traditionnelles ne présentent pas les règles de construction systématique des phrases complexes correctes. Les types de propositions principales et subordonnées sont dissociés dans les manuels, et c'est la tâche de l'enseignant et de l'étudiant de combiner toute l'information nécessaire pour former des phrases complexes.

6. Les manuels traditionnels décrivent parfois quelques faits phonétiques, mais d'une manière inappropriée. Roulet analyse la présentation des sons français réalisée par Grevisse (1969) et dit que la description est faite du point de vue phonétique, alors que c'est le système phonologique qui est beaucoup plus intéressant et utile à celui qui apprend une langue étrangère; Grevisse ne touche même pas la question du [↔] caduc, ni celle des enchaînements vocalique et consonantique qui sont très importants pour l'apprentissage du français L2. L'information présentée par Grevisse ne peut pas servir

de support à l'enseignement systématique de la prononciation et de la lecture. Les familles de mots, les synonymes, les homonymes, les paronymes, et les antonymes sont eux aussi importants dans l'apprentissage du lexique. Cependant, leur présentation dans les manuels est trop élémentaire et omet les relations syntagmatiques, à savoir les relations d'association habituelle entre les mots au sein de l'énoncé.

1.2.2. PRESENTATION DE LA GRAMMAIRE

Les défauts du contenu des manuels de grammaire traditionnelle sont sérieux, mais ce qui peut avoir des conséquences plus fâcheuses, c'est la présentation de la grammaire.

1. Les manuels traditionnels donnent des règles, des définitions, et des explications d'une manière implicite : parfois elles comportent des erreurs. Roulet donne la définition d'une phrase proposée par G.Mauger (1968) dans son livre *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui* :

Une phrase est l'expression, plus ou moins complexe, mais offrant un sens complet d'une pensée, d'un sentiment, d'une volonté (Mauger 1968, Roulet 1972 : 23)

Cette définition ne permet pas de percevoir le vrai sens d'une phrase parce que la complexité n'est pas son trait distinctif et caractéristique. Le sens de l'expression « sens complet, une pensée, un sentiment, une volonté » n'est d'ailleurs pas défini, ce qui permettrait de rapporter cette définition à un mot, à une phrase ou bien à un paragraphe.

Même les exemples des manuels traditionnels sont quelquefois en désaccord avec les règles et les définitions que les auteurs y présentent ; l'information grammaticale est parfois difficile à comprendre et le professeur et les élèves doivent découvrir par eux-mêmes l'information nécessaire et correcte.

2. Dans les grammaires traditionnelles, les explications et les définitions sont quelquefois présentées d'une manière illogique, et les critères de référence des explications et des définitions sont disparates. Par exemple, dans la présentation de la définition des parties du discours, ce sont les critères fonctionnels (par ex. : l'ensemble des fonctions) qui sont dominants dans la description des adjectifs, et les critères formels (par ex. : la forme) qui sont dominants dans la définition des prépositions; parfois il existe un mélange de plusieurs critères, ce qui cause l'impossibilité de classer un terme dans telle ou telle catégorie. Par exemple, le mot *vol* n'exprime ni un être, ni une chose, ni une idée, mais une action, ce qui prouverait que c'est un verbe selon les seuls critères sémantiques (Roulet 1972 : 24).

3. Les informations grammaticales sont séparées et dispersées, en raison de la division du matériel selon les parties du discours. Cette division exclut une progression d'apprentissage. Si on regarde la présentation de l'information dans une *Grammaire française*³ destinée aux étudiants étrangers, on remarque que la description d'un élément central de la construction de la phrase, c'est-à-dire le verbe, est placée après la description de l'article, du nom, de l'adjectif et du pronom. La dispersion de l'information sur le même problème pose encore une difficulté de progression dans un cours de langue. L'enseignant est obligé de chercher l'information nécessaire en étudiant tout le manuel et parfois cette information est incomplète. Ce qui pose le problème le plus important dans la présentation de la grammaire, c'est la fragmentation, le cloisonnement des informations. La fonction du système des prédéterminants et des déterminants en français contemporain est cachée par la distinction traditionnelle entre articles, adjectifs possessifs et démonstratifs.

³ L. de Meuron et Cl. Bron : *Grammaire Française* (dans Roulet 1972 : 12).

4. Les langues grecque et latine ont beaucoup influencé la forme des manuels traditionnels où l'on peut trouver des schémas de ces grammaires qui ne correspondent aucunement à la description de certaines langues modernes. Par exemple, une grammaire de l'anglais de 1960 contient un chapitre consacré aux cas, alors que l'anglais d'aujourd'hui n'a plus de désinences casuelles.

5. Les manuels traditionnels exagèrent l'importance des fautes à éviter et des exceptions, mais cachent l'aspect systématique de la langue, ce qui aboutit à une pédagogie peu efficace où l'essentiel est dissimulé dans l'accessoire, ce qui risque de causer des erreurs encore plus graves. La prescription et le modèle d'enseignement de la grammaire dans les écoles où l'on rabâche des règles et des exceptions ne permettent pas d'observer l'aspect systématique de la langue. Il n'est donc pas surprenant de voir les élèves perdre leur motivation.

6. L'analyse des manuels traditionnels révèle qu'ils comprennent plus de formes et d'exemples que de règles sur de nombreux points importants. Par exemple, les grammairiens donnent des listes de suffixes, mais ne donnent aucune règle d'emploi, ou bien il n'est pas possible d'y trouver les principes fondamentaux de la construction de la phrase (Roulet 1972 : 27).

Il est à noter que certains défauts du contenu et de la présentation des grammaires traditionnelles sont dus au fait qu'on utilise des manuels conçus au départ pour l'enseignement de la L1. En se servant de ces manuels, l'élève doit analyser les constructions qu'il maîtrise déjà dans sa langue maternelle. Dans le contenu des manuels, il manque des précisions importantes pour l'expression orale, par exemple, il n'y a pas de règles qui expliquent la construction des syntagmes nominaux ou des phrases causatives

que l'apprenant utilise couramment. Ces manuels sont inutiles à l'élève étranger, qui a besoin de se familiariser avec le système de la nouvelle langue, parce qu'il n'a ni intuition ni compétence concernant cette langue. Les manuels traditionnels sont donc déficients du point de vue du maître et de l'élève.

CONCLUSION

La combinaison de la traduction et des règles de grammaire dans la méthode traditionnelle était reconnue par les spécialistes du 18^e siècle qui l'ont acceptée comme méthode standard de l'enseignement des langues étrangères. Cette approche grammaire-traduction de l'enseignement des langues était considérée comme la caractéristique essentielle de la méthode traditionnelle au cours du 19^e siècle. Des variantes de cette méthode sont parfois utilisées de nos jours dans certains milieux, par exemple, universitaires, dont l'objectif est de former des linguistes, des traducteurs, des spécialistes en littérature étrangère et d'enseigner l'écrit à des étudiants qui maîtrisent déjà l'oral.

Du point de vue méthodologique, les cours et les manuels traditionnels ont pour base l'hypothèse qu'on possède une langue quand on en connaît les formes et les règles (Roulet 1972 : 29), ce qui oblige les élèves à retenir des pages de règles, des listes d'exceptions et en résultat, ils connaissent beaucoup sur la langue, mais ils ne la possèdent pas, ne peuvent pas s'en servir pour comprendre et se faire comprendre.

L'échec de l'approche traditionnelle a poussé certains pédagogues à s'adresser aux psychologues et aux psycholinguistes dont les recherches ont favorisé l'élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement des langues.

2. L'APPROCHE NATURELLE DE KRASHEN ET DE TERRELL

2.1. SOMMAIRE DU CONTENU DE L'APPROCHE NATURELLE

INTRODUCTION

En 1977, dans l'article "*A natural approach to the acquisition and learning of a language*", le professeur de langue espagnole de l'Université de Californie, Tracy Terrell, expose une nouvelle conception de l'enseignement des langues. À partir de cette date, on a fait plusieurs expériences de la méthode dite naturelle à différents niveaux de l'enseignement de différentes langues.

Pour développer cette approche, Terrell collabore avec Stephen D. Krashen et, en 1983, ils publient un ouvrage "*The Natural Approach*" (New-York, Pergamon Press) dont la conception théorique est l'œuvre de Krashen, tandis que Terrell se charge de l'application (Krashen 1983). Les auteurs de l'approche emploient le qualificatif « naturel » dans le cas de l'enseignement des langues (L1 et L2) qui s'appuie sur l'acquisition d'une L1 par les enfants, mais l'approche naturelle met l'accent sur la compréhension d'une L2 plutôt que sur l'expression.

L'approche naturelle a reçu son nom en raison de l'absence de tout enseignement d'ordre grammatical et de recours à la L1 de l'acquéreur (selon Krashen (1975), qui a proposé de distinguer l'apprentissage des langues et l'acquisition⁶, il vaut mieux utiliser le terme « acquéreur » par rapport aux apprenants de L2). Krashen et Terrell supposent que la façon dont les adultes acquièrent une L2 en milieu naturel sert de base à l'approche

⁶ Krashen (1975) parle de deux processus différents qui se produisent au cours du développement de la compétence langagière : a) l'acquisition est un processus inconscient, implicite, axé sur le sens; b) l'apprentissage est un processus conscient, explicite, axé sur la forme ou la grammaire.

naturelle et doit être reproduite dans l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire.

2.1.1. CONCEPTION DE LA LANGUE

L'approche naturelle est proposée pour le niveau débutant afin d'amener les acquérants à un niveau intermédiaire. L'objectif général de l'approche est de développer des compétences de communication de base à l'oral et à l'écrit. Krashen et Terrell croient que ce sont les débutants qui peuvent tirer le plus grand profit de l'application de l'approche dans le milieu scolaire et que l'acquisition de L2 en salle de classe ne vaut pas la peine pour les élèves de niveau intermédiaire, parce qu'ils peuvent toujours améliorer leur compétence en L2 dans un environnement naturel. De ce point de vue, le contexte de classe est conçu comme favorable pour les vrais débutants, tandis que l'environnement langagier naturel est considéré comme inutile pour eux, parce que les activités auxquelles sont confrontés les élèves dépassent leur niveau de compréhension, de sorte qu'ils ne pourraient pas exécuter les tâches requises dans une situation donnée (comprendre les locuteurs parlant L2, être capable de demander des éclaircissements, d'exprimer leurs idées et leurs pensées sans offenser ou confondre leurs interlocuteurs).

« Le but fondamental de la méthode est de promouvoir la compréhension et la communication » (Germain 1993 : 244). L'hypothèse selon laquelle les exercices de production, ainsi que les listes de lexique apprises par cœur ne contribuent pas à l'acquisition de L2 est le point de départ des auteurs de l'approche, et c'est pourquoi celle-ci met l'accent sur les activités favorisant la compréhension à l'oral et à l'écrit. Krashen et Terrell sont convaincus que :

La compréhension précède la production tant à l'oral qu'à l'écrit, et l'habileté à parler va surgir d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle n'a pas à être enseignée en tant que telle, une fois que l'acquérant aura acquis une compétence à l'aide d'activités de compréhension (Germain 1993 : 244).

Krashen et Terrell ne précisent pas les objectifs spécifiques de l'approche en affirmant que ces derniers relèvent des besoins et des intérêts des élèves, de la nature des compétences visées (compréhension orale/écrite, expression orale/écrite), et du niveau d'enseignement. Ils accordent la priorité à la compréhension et rejettent l'ordre habituel de l'enseignement des langues (compréhension orale/production orale/lecture et écriture). Pour le niveau débutant, les auteurs de l'approche proposent une liste de situations (par ex. : au café, à l'hôpital) et de sujets (par ex.: la recherche d'un cadeau pour un ami) dont les termes expriment les buts communicatifs, et qui permettent aux acquérants de saisir les fonctions langagières. La précision préalable de ces dernières n'est pas considérée comme nécessaire, parce qu'elles découlent des situations et des sujets. Selon les auteurs, il est important d'expliquer aux élèves non seulement les buts d'un cours de langue et les stratégies de compréhension, mais aussi ce qu'ils ne doivent pas attendre des cours (par ex. : « ne pas s'attendre à parler comme un locuteur natif, à comprendre des locuteurs parlant entre eux » (Germain 1993 : 245). En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, Krashen recommande de « laisser les élèves choisir leurs livres ou textes de lecture en L2 et de leur accorder des périodes consacrées spécifiquement à la lecture silencieuse de ce qui les intéresse » (Krashen 1985).

2.1.1.1. Nature de la langue

Dans l'approche de Krashen et de Terrell qui perçoivent une langue comme un ensemble de structures, d'éléments lexicaux et surtout de messages, la primauté est rendue à la

signification. Dans l'approche naturelle, la langue n'est pas conçue comme un système intégré de signes où chaque élément dépend des autres, mais « avant tout comme un ensemble de mots et d'énoncés signifiants » (Germain 1993 : 245).

D'autre part, les auteurs parlent de l'existence de structures langagières déjà connues dans la langue présentée à l'apprenant et proposent la formule d'un input idéal $I+I$, où I est le niveau de compétence actuel d'un élève, et $+I$ représente les structures qui sont un peu au-dessus de ce niveau. Compte tenu de cette idée, Germain (1993) arrive à la conclusion suivante:

Maîtriser une langue consiste à en maîtriser non seulement le vocabulaire, mais aussi les structures grammaticales, sans qu'il soit nécessaire de recourir à l'analyse ou à des règles grammaticales (Germain 1993 : 245).

Selon Krashen et Terrell, la langue sert à communiquer des significations (le sens des signes linguistiques) et des messages si bien que l'acquisition linguistique a lieu seulement dans la mesure où les messages transmis par les interlocuteurs sont compréhensibles.

2.1.1.2. Nature de la culture

Le développement d'une plus grande conscience d'une autre culture est considéré comme un des buts possibles de l'acquisition de L2. En mettant l'accent sur la communication des messages et de toute information orale et écrite que les élèves ont à leur disposition comme source de compréhension d'un sens nouveau, l'approche naturelle associe la culture au mode de vie des locuteurs natifs de L2 (Germain 1993 : 246).

2.1.2. CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE

2.1.2.1. Nature de l'apprentissage

Contrairement à d'autres méthodes fondées sur une conception linguistique de la structure de la langue (p. ex. la méthode audio-orale), l'approche naturelle est fondée sur un modèle psychologique d'acquisition ou d'apprentissage d'une langue.

Des recherches théoriques et empiriques soutiennent l'approche naturelle, fondée sur la distinction mentionnée ci-dessus entre l'apprentissage et l'acquisition. Cette théorie contient un modèle de performance en L2 s'appuyant sur l'hypothèse du Moniteur⁷, dont le but est d'expliquer et de prévoir le mode d'acquisition de L2 par les adultes. Krashen parle de deux processus différents à la source du développement de la compétence langagière : l'acquisition et l'apprentissage.

L'auteur affirme que l'utilisation « naturelle » de la langue est le résultat de l'acquisition de la langue et non de l'apprentissage, qui n'est qu'une accumulation de connaissances sur la langue.

Le modèle du Moniteur s'appuie sur cinq hypothèses dont nous traiterons dans les sous-sections qui suivent.

2.1.2.1.1. L'hypothèse de l'opposition « apprentissage-acquisition »

Krashen suppose qu'il existe deux façons de développer la compétence linguistique en L2:

⁷ Conscious learning can only be used as a Monitor, or an editor. [...] When we produce utterances in a second language, the utterance is "initiated" by the acquired system, and our conscious learning only comes into play later. We [...] use the Monitor to make changes in our utterances only after the utterance has been generated by the acquired system (Krashen 1983 : 30).

- 1) par l'intermédiaire de l'acquisition de L2 : l'acquisition est un développement naturel de la compétence linguistique en L2. Krashen croit que c'est un processus inconscient pareil à l'acquisition de L1 par les enfants qui ne font aucune attention aux formes linguistiques, mais se concentrent sur la communication en L1 et non sur l'acquisition de leur langue maternelle. Selon l'auteur, la compétence linguistique en L2 comme résultat de l'acquisition est aussi inconsciente, parce qu'il n'est pas obligatoire que l'on prenne conscience des règles de la langue acquise, mais Krashen est convaincu qu'on a toujours une certaine intuition des fautes dans un énoncé, même si on ne sait pas quelles règles ont été violées (Krashen 1983 : 26).
- 2) par l'intermédiaire de l'apprentissage de L2 : l'apprentissage de la langue est un processus de développement des connaissances formelles de la langue afin de développer consciemment la compétence linguistique, c'est-à-dire, des connaissances explicites, une aptitude à les reproduire exactement (la reproduction exacte des règles grammaticales n'exige pas leur compréhension) et à les appliquer (l'application correcte des connaissances linguistiques formelles n'est pas possible sans compréhension des règles et des éléments de la langue).

Claude Germain (1993) résume les deux processus de la manière suivante :

Acquisition est synonyme d'apprentissage implicite, informel ou naturel. Apprentissage est synonyme d'explicite, de formel et de réflexif (ou attribué à l'enseignement). L'apprentissage est un processus grâce auquel les apprenants sont conscients des faits de langue, attentifs, et capables d'en parler. Ils jugent de la grammaticalité des énoncés. (Germain 1993 : 247).

Compte tenu de l'hypothèse de l'opposition « apprentissage-acquisition », Krashen parle d'effets différents de l'enseignement de L2 pour ce qui est de l'acquisition

et de l'apprentissage. L'enseignement centré sur la présentation de la grammaire (explication des règles, correction des fautes) est considéré comme orienté vers l'apprentissage conscient, ce qui ne favorise pas l'acquisition inconsciente de L2. D'autre part, Krashen croit que la présentation de certains éléments de grammaire est possible, mais il ne précise ni comment doit se faire cette présentation, ni les éléments à présenter.

L'opposition « apprentissage-acquisition » vient de l'observation du développement du langage chez les enfants. Le développement de L1 chez les enfants passe par toutes les étapes nécessaires⁸ malgré la correction de leurs fautes par les parents. Le même processus inconscient se retrouverait en L2⁹. Selon Krashen, l'apprentissage et l'acquisition sont deux processus indépendants et le passage de l'un à l'autre est impossible. Krashen ne prétend pas que ce ne sont que les enfants qui peuvent acquérir une L2, les adultes, eux aussi, peuvent y réussir, mais ils ont peu de chance d'atteindre la compétence en L2 propre aux locuteurs natifs.

La distinction entre processus d'acquisition et processus d'apprentissage est présentée dans le tableau suivant (Krashen 1983) :

⁸ Important aspects of acquisition: phonetic acquisition (babbling stage (4-6 months) – the stage when babies produce non-meaningful sequences of consonants and vowels); phonological acquisition (babies (18 months) come out with their first words, there appears to be a link between sound and meaning that is missing at the babbling stage); morphological and syntactic acquisition: holophrastic stage (14-20 months) – children use a single word to express a whole sentence-like meaning, they are making one-word sentences; after the one word stage, children enter the Two-Word stage (2 years) – this stage tends to combine important words with crucial semantic relationships; multi-word phrases (2-3 years); semantic acquisition: overgeneralization – a child gives a word a broad range of meaning than it has in adult grammar, underextension – a child associates a word with a smaller set of meanings or objects than it has in the adult grammar. (Pour les détails consulter Hoff (2001), Guasti (2002)).

⁹ Krashen mentionne les étapes suivantes dans l'acquisition de L2: silent receptive stage – 500 receptive words, point to objects, act, nod, or use gestures, say yes or no, speak hesitantly; early production stage – 1000 receptive/active words, produce one- or two-word phrases, use short repetitive language, focus on key words and context clues; speech emergence stage – 3000 active words, engage in basic dialogue, respond using simple sentences; intermediate fluency stage – 6000 active words, use complex statements, state opinions and original thoughts, ask questions, interact in more lengthy conversations; intermediate fluency stage – content area vocabulary, converse fluently, understand grade- level classroom activities, argue and defend academic points, read grade- level textbooks, write organized and fluent essays. (Pour les détails consulter Krashen (1982)).

ACQUISITION**APPRENTISSAGE**

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. similaire à l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant; 2. le développement de la compétence; linguistique en L2 est inconscient; 3. les connaissances de L2 sont implicites; 4. l'enseignement formel de L2 (présentation et explication des règles, correction des fautes, présentation de la grammaire) ne favorise pas le développement de la compétence linguistique. | <ol style="list-style-type: none"> 1. les connaissances formelles de la langue; 2. les connaissances conscientes; 3. les connaissances explicites; 4. l'enseignement formel est favorable et préférable. |
|--|--|

2.1.2.1.2. L'hypothèse de l'existence d'un ordre naturel d'acquisition.

Stephen D. Krashen suppose que certaines structures grammaticales sont acquises avant d'autres, ce qui permet de parler de l'existence d'un ordre prévisible d'acquisition (et pas nécessairement d'apprentissage) des structures grammaticales. En même temps, il avoue que cet ordre n'est pas le même chez tous les acquérants et que certains groupes de structures peuvent être acquis simultanément.

Les résultats des recherches sur la morphologie de l'anglais L1 ont suggéré l'existence d'un ordre naturel de l'acquisition des éléments de la morphologie anglaise par les enfants (il est à rappeler que Krashen croit l'acquisition de L2 analogue à celle de L1). Pour l'acquisition de L1, Krashen mentionne l'étude de Brown 1973 (Krashen 1983 : 28) qui a établi que certains morphèmes (par ex. la forme progressive en *-ing* comme dans *He is going to work* (les exemples présentés dans ce paragraphe sont tirés de Krashen 1983 : 28-29) et le pluriel en *-s* comme dans *two hats*) sont acquis en premier, tandis que les morphèmes comme le *-s* de la 3^e personne du singulier, comme dans *He*

goes to work every day at nine, et le *-s* qui marque le possessif, comme dans *It is John's hat*, sont acquis beaucoup plus tard. Krashen parle de la possibilité de l'acquisition de groupes de morphèmes, ce qui dépend de l'individu (par ex. : certains enfants acquièrent le marqueur de la pluralité avant la forme progressive en *-ing*, alors que d'autres le font dans un ordre inverse ou simultanément), mais on n'a pas remarqué que l'acquisition du morphème de la possession ou de la 3^e personne du singulier des verbes précède celle du pluriel des noms ou de la forme en *-ing*.

Les résultats des recherches sur l'acquisition de l'anglais L2 faites par Dulay et Burt (Krashen 1983 : 29, Dulay and Burt 1973, 1974, 1975) ont prouvé l'existence d'un ordre similaire à celui identifié par Brown pour l'acquisition des morphèmes grammaticaux et des mots-outils par les enfants dont la L1 n'est pas l'anglais, mais des langues comme l'espagnol et le chinois. Les études de Bailay, de Madden et de Krashen (1983 : 29) suggèrent que

malgré les larges différences existant entre les adultes examinés, de L1 très variée, il existe entre eux un degré de similitude important quant à la maîtrise de morphèmes ayant un statut fonctionnel en anglais; les résultats ainsi trouvés rejoignent ceux mis en évidence chez les enfants en L2, dont les performances sont plus proches de celles des adultes que celles des enfants en L1. (Gaonac'h 1987)

Des observations empiriques dans le domaine de l'acquisition de L1 et de L2 sont à la base de l'hypothèse voulant que l'ordre d'acquisition des structures grammaticales en L2 soit semblable à celui de L1. En citant les résultats des recherches sur l'acquisition de la langue anglaise L1 et L2, Krashen a proposé un ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux de l'anglais L2 selon les quatre étapes suivantes (Germain 1993 : 248):

- 1) le progressif (*-ing*), le pluriel (*-s*) et la copule (*be*);
- 2) l'auxiliaire (*be*) et l'article (*a, the*);

- 3) le passé irrégulier des verbes;
- 4) le passé régulier des verbes, la 3^e personne du singulier (-s) et le possessif (-'s).

L'existence d'un ordre d'acquisition des structures grammaticales peut expliquer la présence d'erreurs dans le développement naturel comme un processus inévitable qui ne dépend pas de la L1 de l'acquérant. En proposant cette liste, Krashen fait remarquer que certains morphèmes (*-ing*, le pluriel, le passé irrégulier, la 3^e personne du singulier des verbes et le possessif) s'acquièrent les premiers dans le cas de l'acquisition de L2, tandis que l'acquisition de la copule et des auxiliaires est remise à plus tard quand il s'agit de la L1, mais non de la L2. Krashen mentionne que l'ordre naturel d'acquisition de L1 est observé chez les adultes si c'est la communication qui est l'objectif, mais cet ordre n'est pas observé si on analyse les résultats des tests de grammaire. Cette objection constitue la base d'une troisième hypothèse – celle de l'existence chez les adultes d'un « moniteur » ou d'un éditeur (Krashen 1983).

2.1.2.1.3. Un « moniteur » chez les adultes

Krashen suppose que l'apprentissage conscient d'une langue a des fonctions très limitées dans la performance des adultes. Il croit qu'en produisant des énoncés, les adultes se servent des connaissances apprises comme d'un « moniteur » qui les aide à produire la forme correcte. D'après l'hypothèse de Krashen, la production d'énoncés en L2 est le résultat du système de langue acquis, et le système appris consciemment intervient plus tard. Le moniteur sert à corriger des énoncés, à faire des changements après leur production par l'intermédiaire du système acquis :

Le moniteur est « l'ensemble des connaissances explicites, des règles formulées, de la compétence consciente de

l'apprenant qui se manifeste surtout au moment de l'énonciation et seulement pour contrôler la grammaticalité des énoncés, le moniteur ne pouvant enclencher lui-même un énoncé » (Germain 1993 : 248, Bibeau 1983 : 103).

Le moniteur peut entrer en jeu juste au moment de la production ou bien après la production (dans ce cas, on parle d'autocorrection). Selon Krashen, l'aisance de production de L2 dépend de ce qui a été acquis dans les situations de communication naturelles et non des connaissances formelles qui ne servent qu'à faire la correction sur les énoncés résultant du système acquis. L'utilisation du moniteur est conditionnée par trois facteurs :

- 1) la connaissance des règles : le sujet doit connaître les règles grammaticales impliquées et ces règles doivent être le plus simple possible (par ex. : le pluriel anglais en *-s*, ou la règle française *de + le = du*);
- 2) l'accent est mis sur la correction ou sur la forme : « le sujet doit prêter attention à la correction ou à la forme linguistique » (Germain 1993 : 248);
- 3) « le temps : le sujet doit disposer de suffisamment de temps pour choisir et appliquer une règle, comme cela se produit surtout dans le cas de l'écriture » (Germain 1993 : 248).

L'étude de l'acquisition des morphèmes grammaticaux a montré l'impossibilité de l'utilisation consciente des connaissances de grammaire, voire du moniteur, par les acquérants s'ils se focalisent sur la communication. Cet ordre (focalisation sur le contenu du message et non sur sa forme) s'explique par l'intrusion de la grammaire consciente dans les situations où le but des étudiants est de s'exprimer en L2 d'une façon correcte. La focalisation sur l'emploi correct des éléments de langue récemment acquis ou qui sont

faciles à acquérir dérangent l'ordre naturel de l'acquisition de L2. En proposant l'hypothèse du moniteur, Krashen fait remarquer que l'apprentissage conscient de L2 (ainsi que de L1) n'a qu'une fonction d'autocorrection et ne favorise pas la production de L2.

Selon Krashen, les variables significatives qui garantissent le succès de l'apprentissage et de l'acquisition sont aussi différentes : pour l'apprentissage il s'agit de l'aptitude linguistique, tandis que pour l'acquisition c'est une attitude de l'acquéreur envers L2 et le processus de son acquisition. Étant donné la similarité de l'acquisition d'une langue par les adultes et par les enfants, on parle aussi de la similarité des fautes dans les énoncés qu'ils produisent.

Since adult acquisition processes are posited to be similar to child language acquisition, the error patterns are similar to those seen in children. [...] In acquiring English negation, many first and second language acquirers pass through a stage in which they place the negative marker outside the sentence as in: *No Mom sharpen it* (from Klima and Bellugi's (1996) study of child L1 acquisition) and *Not like it now* (from Ravem's (1974) study of child L2 acquisition).

A typical later stage is to place the negative marker between the subject and the verb, as in: *I no like this one* (Cancino et al. (1975) study of child L2 acquisition) and *This no have calendar* (from Schumann's (1978) study of an adult L2 acquisition) (Krashen 1982).

2.1.2.1.4. L'hypothèse de la préséance de la sémantique sur la grammaire

Selon l'hypothèse de l'input de Krashen, l'acquisition d'une langue est le résultat de la compréhension d'un message qui contient des structures légèrement au-dessus du niveau de compétence actuel de l'acquéreur. D'après Krashen, la capacité de produire une L2 avec aisance croît inévitablement avec le temps, par le biais de la compréhension d'un input oral et écrit (le contexte et l'information extralinguistique servent à favoriser la compréhension).

L'acquéreur possédant le niveau de compétence¹⁰ actuel (*I*) peut atteindre un niveau qui suit immédiatement (*I+I*) grâce à la compréhension d'un input comprenant *I+I*. D'après l'hypothèse de Krashen, il ne faut pas régler l'input afin que ses structures *I+I* soient faciles à comprendre, mais l'input doit comprendre un ensemble (*a net*) des structures du type *I+I*, ainsi que des structures déjà acquises (Krashen 1983 : 33).

L'utilité de l'hypothèse de l'input est évidente, si on parle du discours de surveillant (*caretaker*) propre aux parents et à ceux qui simplifient leurs propos en parlant avec les enfants. Une telle simplification peut favoriser l'acquisition de L2 en tenant compte du fait que les enfants réussissent à acquérir une L2 plus vite si l'on simplifie la forme des messages qui leur sont transmis.

Le discours d'un surveillant a ses particularités (Krashen 1983 : 34) :

- 1) il est motivé par le désir de celui qui parle d'être compris; c'est pourquoi on modifie son langage afin de communiquer et non d'enseigner une langue;
- 2) les structures du discours adressé aux enfants sont plus simples que celles du langage des adultes qui communiquent entre eux;
- 3) un surveillant parle des événements qui ont lieu dans le contexte du discours et non d'événements futurs. Avec le développement de la compétence linguistique des enfants, le discours des adultes devient déplacé dans le temps et l'espace, et le support extralinguistique ainsi que le contexte servent à aider les enfants à comprendre le message qui contient des structures *I+I*.

Selon Krashen, l'étude de la description du discours d'un surveillant est très utile pour l'hypothèse de l'input. On observe la présence de discours de ce type dans le

¹⁰ « Compétence » veut dire ici la capacité de comprendre et non de produire.

processus d'acquisition de L2 dans le cadre du discours d'un locuteur natif avec un étranger dont le but est la communication. Cependant, la compétence linguistique de l'étranger est trop limitée pour qu'il puisse comprendre et produire un discours complexe en L2 du point de vue grammatical et lexical. Parmi les modifications effectuées par un locuteur natif qui parle avec un locuteur non natif, on remarque le ralentissement du débit, la répétition, la reprise, l'emploi de questions qui exigent la réponse « oui/non », etc. Toutes ces modifications sont employées par le professeur de L2 pour expliquer le matériel et communiquer avec les acquérants. La complexité des structures de l'input du professeur dépend du niveau de compétence de l'acquérant, que ce soit un adulte ou un enfant¹¹.

Les discours d'un autre acquérant de L2 constituent une autre sorte de données simplifiées. Il s'agit de l'interlangue que les acquérants emploient pour se parler les uns aux autres. L'emploi de l'interlangue peut favoriser la communication des élèves et l'acquisition des structures *I+I* dans l'input reçu, parce que cela leur donne la possibilité d'exprimer leurs pensées même s'ils ne connaissent pas équivalent exact en L2 du mot de L1. D'autre part, la production de L2 par les locuteurs non natifs est marquée par la simplicité et la présence de fautes et d'erreurs¹², dont la quantité dépend de leur niveau

¹¹ Ces ajustements caractérisent la démarche de tout professeur de langue compétent.

¹² Après avoir été longtemps associée à une faute révélant l'ignorance du coupable et sanctionnée comme telle, l'erreur est aujourd'hui considérée comme le pivot de la démarche pédagogique. L'erreur révèle l'existence d'un savoir mal assimilé ou incomplet. Il faut reconnaître l'erreur comme une non réussite significative. Le caractère instructif de l'erreur doit être explicité au sein de la classe. L'enfant doit se sentir rassuré face à l'erreur, elle n'est pas un échec. L'erreur devient indicateur, elle revêt un caractère positif et fait partie du modèle pédagogique constructiviste. Les erreurs peuvent tenir à la matière : par ignorance (exercice portant sur des notions inconnues de l'élève); par incompréhension (la règle est mémorisée, mais mal interprétée); par oubli (la connaissance n'a pas été entretenue). Les fautes, dans les matières d'enseignement, peuvent dépendre du climat éducatif lors de l'exercice : par distraction (insuffisance de la motivation par ex.); par anxiété (du fait d'une discipline scolaire ou familiale trop contraignante). Il y a lieu de prévenir la grande fréquence des fautes, facteur de découragement, par des moyens pédagogiques évitant les causes signalées. Des procédés modernes permettent la découverte et la correction des fautes par les

d'acquisition, ce qui ne permet pas aux acquérants, qui perçoivent la production de L2 des autres élèves, de progresser au-delà de leur propre niveau.

Les points importants de l'hypothèse de l'input (Krashen 1983 : 37) peuvent être résumés comme suit :

- a) l'hypothèse de l'input est reliée à l'acquisition, non à l'apprentissage;
- b) l'acquisition de L2 s'effectue par le biais de la compréhension des structures qui sont légèrement au-dessus ($I+1$) du niveau de compétence linguistique actuel et c'est le contexte qui sert à comprendre les données perçues;
- c) l'aisance du discours en L2 se développe graduellement; on ne l'acquiert pas directement en vue de transmettre une idée quelconque, mais pour s'exprimer d'une façon appropriée;
- d) les données reçues d'un surveillant contiennent les structures $I+1$ que l'acquérant est prêt à acquérir.

2.1.2.1.5. L'hypothèse de l'existence d'un filtre affectif

Krashen croit qu'il existe « un filtre affectif qui s'interpose entre le mécanisme d'acquisition et les données sémantiques exposées à l'acquérant » (Germain 1993 : 249). Selon Krashen, les variables d'attitude favorisant l'acquisition de L2 se rapportent à l'acquisition de la langue, pas nécessairement à l'apprentissage (Krashen 1983 : 38). Les tests effectués dans ce domaine suggèrent que c'est le système acquis, pas appris, qui est employé par les élèves dans la communication. L'auteur parle de trois composants du filtre affectif:

élèves eux-mêmes (par ex. : l'emploi de fiches autocorrectives, l'apprentissage programmé, le contrôle par recours à l'enregistreur et, pour les techniques, la télévision en circuit fermé).

- 1) la motivation – attitude (par ex. : le fait d’avoir une attitude positive à l’égard des locuteurs de L2);
- 2) la confiance en soi;
- 3) l’absence d’anxiété : par ex. : « avoir un bon contact avec l’enseignant, entretenir des relations amicales avec les autres acquérants, ne pas être sur la défensive » (Germain 1993 : 249).

D’après les recherches, les variables affectives influencent le succès de l’acquisition de L2 : les acquérants ayant un haut niveau de motivation et une bonne image de soi ont plus de succès dans l’acquisition d’une L2, « plus le filtre est faible, plus l’acquisition est forte » (Germain 1993 : 249). Dulay et Burt (Krashen 1983 : 38, Dulay and Burt 1973, 1974, 1975) supposent que les acquérants jouissant d’une attitude optimale ont un filtre affectif faible, c’est-à-dire qu’ils sont ouverts au message transmis et prêts à le percevoir.

Krashen présume que certaines variables d’attitude sont reliées à l’acquisition de L2 et qu’elles produisent deux effets :

- 1) elles favorisent la saisie du message (les acquérants motivés et qui jouissent d’une bonne image de soi sont prêts à percevoir et à comprendre une grande quantité d’informations reçues);
- 2) elles contribuent à affaiblir le filtre affectif (un acquérant ayant un filtre affectif faible va tirer davantage de profit du message perçu que celui doté d’un filtre fort).

Compte tenu du dernier point, on conclut que le but de l’enseignement est non seulement d’exposer l’élève aux données langagières de façon optimale mais aussi de

créer une situation qui permette la production d'un input favorisant l'acquisition de L2. Le contexte de salle de classe qui favorise un filtre affectif faible est celui qui diminue le plus l'anxiété pour que les acquérants ne se tiennent pas sur la défensive.

Les conclusions de ces recherches peuvent mener à une acquisition plus efficace de L2 du point de vue théorique et pratique. Krashen considère l'acquisition de L2 comme une partie de la linguistique théorique¹³ qui ne doit pas être confondue avec une grammaire formelle¹⁴. C'est plutôt une théorie qui consiste en un ensemble d'hypothèses étroitement liées. D'autre part, l'enseignement de L2 ne doit pas se baser seulement sur la théorie, mais il doit se rapprocher d'un travail théorique et s'appuyer sur les recherches de la linguistique appliquée, définies comme les études qui révèlent « ce qui marche et ce qui ne marche pas » (Germain 1993 : 244), de même que sur l'intuition et la perception des professeurs. La pratique n'est pas seulement l'application directe des structures de langue au matériel d'enseignement

2.1.2.2. Rôle de l'acquérant

Le rôle de l'acquérant est lié au niveau de sa compétence linguistique. Il est soumis à l'information contenue dans les activités de communication présentées; il doit attribuer une signification au matériel linguistique utilisé et il doit déterminer quand il est prêt à

¹³ La linguistique théorique cherche à décrire de manière générale une langue donnée ou le langage humain. Le plus souvent elle est divisée en domaines séparés et plus ou moins indépendants : phonétique (étude des différents phones ou sons produits par le gosier humain ; phonologie (étude des sons pertinents, ou phonèmes, d'une langue donnée ; morphologie (étude de la structure interne des mots) ; syntaxe (étude de la combinatoire des mots entre eux pour former des énoncés; stylistique (étude du style d'un énoncé littéraire ou non) ; pragmatique (étude de l'utilisation (littérale, figurée ou autre) des énoncés dans les actes d'énonciation). (<http://fr.wikipedia.org>)

¹⁴ La notion de grammaire formelle est particulièrement utilisée dans les domaines suivants : la compilation (analyse syntaxique) ; l'analyse et le traitement des langues naturelles ; les modèles de calcul (automates, circuits, machines de Turing, ...). (<http://fr.wikipedia.org>)

parler L2 : de quoi parler, à qui parler, quelles expressions utiliser, etc. Germain (1993)

parle de trois niveaux de développement de l'acquérant :

- 1) le niveau de la « pré-production » auquel correspond une « période silencieuse » :
cette dernière suppose que l'acquérant commence à produire une L2 quand il se sent prêt à s'exprimer dans cette langue, et cela ne dépend pas de sa compétence. L'élève écoute l'information présentée oralement et n'est pas forcé de parler L2. Il peut répondre physiquement aux ordres donnés (se lever, sauter), désigner les individus dont on parle, des objets ou des images, etc. Si l'information reçue contient des mots nouveaux, on suggère de les écrire au tableau en donnant aux élèves la possibilité de les copier. Le but de cette période consiste à faire comprendre à l'élève un sens nouveau, et grâce à cette compréhension, il peut acquérir une structure nouvelle (au contraire, l'approche structurale¹⁵ axée sur l'apprentissage présume que l'élève doit apprendre les structures grammaticales avant que le sens ne soit communiqué);
- 2) le niveau des « premières productions » est caractérisé par la capacité de l'acquérant de compléter des tableaux ou des formulaires, de répondre aux questions d'un enseignant, mais en employant des mots simples, des expressions courtes et des formules;

¹⁵ Le **Structuralisme** est un courant des sciences humaines qui s'inspire du modèle linguistique et appréhende la réalité sociale comme un ensemble formel de relations. Le terme de *structuralisme* trouve son origine dans le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (1916), qui propose d'appréhender toute langue comme un système dans lequel chacun des éléments n'est définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, cet ensemble de relations formant la structure.

3) le niveau de la « production proprement dite » suppose que l'élève peut exprimer ses pensées, son opinion, donner des informations, etc., en participant à des jeux, à des simulations, et à des jeux de rôles en L2.

Dans l'approche naturelle, Germain (1993) identifie quatre types de responsabilités chez l'acquérant :

- informer l'enseignant de ses besoins et intérêts, de manière à ce que les situations et les sujets choisis répondent à ses attentes;
- jouer un rôle actif lorsque lui sont présentées les activités de compréhension;
- décider du moment où il se sent prêt à commencer à parler, et du moment où les étapes ultérieures peuvent être franchies;
- lorsque des exercices d'apprentissage proprement dits sont au programme, négocier avec l'enseignant le temps qu'on doit consacrer à ce type d'activités, voire décider de les réaliser et de les corriger seul (Germain 1993 : 249-250).

2.1.3. CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT

D'après Krashen et Terrell, la conception de l'acquisition de la L2 détermine la conception de l'enseignement (par ex. : « présenter des activités favorisant la compréhension, créer en classe un climat de détente pour contribuer à l'émergence d'un faible filtre affectif » (Germain 1993 : 250).

Comme la compétence linguistique des débutants en L2 ne leur permet pas de comprendre les messages des locuteurs natifs, Krashen et Terrell croient que la salle de classe est plus favorable à l'acquisition de L2 car l'enseignant peut leur présenter « une dose concentrée de messages permettant la compréhension » (Germain 1993 : 250) et dont les structures sont un peu au-dessus du niveau de l'apprenant (*I+1*).

2.1.3.1. Rôle de l'enseignant

Trois rôles principaux de l'enseignant sont établis dans l'approche naturelle:

1. l'enseignant est une source principale de compréhension. C'est lui qui présente les messages compréhensibles, mais de manière à faciliter leur interprétation (par l'intermédiaire du contexte, de situations, de gestes, etc.);
2. l'enseignant doit créer une atmosphère relaxante dans l'acquisition de L2 pour affaiblir le filtre affectif de l'acquérant. Il ne doit donc pas le forcer à s'exprimer en L2 avant qu'il ne se sente prêt; l'enseignant doit lui présenter des sujets qui répondent à ses intérêts et à ses besoins;
3. à l'enseignant revient le choix des activités et du matériel didactique appropriés aux intérêts et aux besoins des acquérants, ainsi que l'organisation de l'utilisation des activités et du matériel élaborés.

2.1.3.2. Matériel didactique

Le rôle du matériel didactique, comme élément du contexte extralinguistique, est de favoriser la compréhension de la signification des activités proposées en classe, de faire le lien entre ces activités et le monde extérieur, et d'encourager la communication entre les acquérants (Germain 1993 : 251).

La compréhension et la communication en L2 constituent le but fondamental de l'approche naturelle, lequel peut être atteint par l'intermédiaire :

- a) d'activités de communication;
- b) de l'emploi de toute sorte de matériel visuel qui présente le contenu pour la communication afin de faciliter la présentation d'un vocabulaire étendu;

- c) de matériel authentique (des brochures, des journaux, des revues, des annonces, des livres écrits en L2).

2.1.4. CONCEPTION DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

2.1.4.1. Relation didactique

2.1.4.1.1. Sélection du contenu

Selon les auteurs de l'approche naturelle, le contenu doit :

- 1) être le plus intéressant possible (par ex. : récits d'aventure) et compréhensible;
- 2) aider à créer une atmosphère détendue pour créer un filtre affectif faible;
- 3) présenter le vocabulaire qui peut être utile aux communications de base personnelles.

Krashen et Terrell maintiennent qu'il n'est pas nécessaire de souligner les structures grammaticales dans le contenu, parce qu'elles se trouvent de toute manière dans le matériel de communication présenté et vont porter sur « une très grande variété de sujets » (Germain 1993 : 251).

2.1.4.1.2. Organisation du contenu

Toutes les structures utiles de la langue cible sont présentées dans le cadre de nombreuses activités de compréhension, alors l'organisation de la grammaire et des structures de L2 selon un mode de progression n'est pas obligatoire. Puisqu'au niveau débutant les acquérants ne commencent à parler L2 qu'au moment où ils s'estiment prêts, les auteurs de l'approche ont élaboré le mode de progression suivant :

- 1) Avec des débutants l'enseignant doit recourir aux questions qui exigent une réponse « oui » ou « non »;
- 2) Au stade suivant, l'enseignant doit poser des questions supposant un choix parmi des réponses possibles;
- 3) Ensuite, l'enseignant passe à des questions qui « permettent de faire utiliser les mots déjà entendus dans la question » (Germain 1993 : 252).

2.1.4.1.3. Présentation du contenu

L'approche naturelle met l'accent sur les activités de compréhension. Krashen et Terrell mettent en valeur les activités visant la compréhension orale et écrite. « De plus, afin de susciter un faible filtre affectif, l'accent est mis sur le sens des messages transmis, plutôt que sur la forme linguistique » (Germain 1993 : 252).

En ce qui concerne l'enseignement de la phonétique, Krashen et Terrell croient qu'on peut se débarrasser d'une mauvaise articulation et améliorer la prononciation avec le temps. Ils ne proposent donc pas d'activités particulières à enseigner dans les cours de L2. Pour la compréhension, les auteurs réservent une place importante à la présentation du vocabulaire en contexte, à l'aide d'images, de cartes, de gestes, etc.

Étant donné que les structures grammaticales ne constituent pas l'intérêt primordial de l'approche naturelle, Germain fait remarquer que :

Les activités de la classe ne sont pas organisées à partir d'un syllabus grammatical; [...] la grammaire doit être réservée pour les situations où elle n'interfère pas avec la communication, ou pour les acquérants désireux d'apprendre effectivement la grammaire; [...] pour les débutants, la simple production de mots de vocabulaire appropriés est considérée comme suffisante, dans certaines situations (Germain 1993 : 252-253).

De ce point de vue, la composante grammaticale est absente au niveau du primaire et n'apparaît qu'au niveau secondaire et devient plus importante au niveau

postsecondaire. Pour l'enseignement de L2 aux adultes, la composante grammaticale devrait être optionnelle.

Krashen et Terrell recommandent de recourir à un manuel ou à une grammaire, mais hors de la classe. Dans le cas où un apprentissage d'ordre grammatical est prescrit, ils conseillent d'éviter les explications de règles en classe, puisqu'elles privent « les acquérants d'activités vouées à l'acquisition proprement dite de la langue » (Germain 1993 : 253).

2.1.4.2. Relation d'apprentissage

2.1.4.2.1. Rôle de L1

L'approche naturelle est concentrée sur la L2 et elle interdit l'utilisation de L1 en salle de classe par l'enseignant. Quant aux acquérants, on leur permet de s'en servir afin de se concentrer sur la compréhension d'activités signifiantes.

2.1.4.2.2. Activités pédagogiques

Puisque l'approche naturelle met l'accent sur les activités de compréhension (à l'oral et à l'écrit) et les activités d'acquisition (non d'apprentissage) centrées sur le sens et non sur la forme, Krashen et Terrell proposent quatre catégories d'activités d'acquisition :

- 1) les activités d'ordre « affectif-humaniste » : dialogues, interviews, activités exigeant créativité et imagination;
- 2) les activités de résolution de problèmes;
- 3) les jeux;
- 4) les activités axées sur le contenu : tables rondes, présentations de films, nouvelles à la télévision.

Plusieurs techniques d'enseignement de L2 sont empruntées à d'autres méthodes. Par exemple, les activités d'ordre exploitant l'emploi des verbes à l'impératif sont empruntées à la méthode par le mouvement de Asher¹⁶; le recours aux gestes, à la mimique et à la situation extralinguistique dans le cas des réponses « oui » ou « non », est inspiré de la méthode directe¹⁷; l'emploi des activités de groupe relève de la méthode communautaire de Curran¹⁸.

Richards et Rodgers (1993) font remarquer :

Sur le plan des techniques pédagogiques et des procédures, il n'y a vraiment rien de nouveau dans la méthode naturelle. Ce qu'il y a de particulier, est son but : favoriser un degré maximal de compréhension d'activités signifiantes, avant la production (Germain 1993 : 254).

2.1.4.2.3. Relation d'enseignement¹⁹

a) Interaction enseignant – apprenant

Dans l'approche naturelle, il s'agit d'un enseignement de type directif : « l'enseignant doit présenter de très nombreuses activités de compréhension, auxquelles les acquérants ne répondent que par oui ou non, par des mouvements physiques, ou par des mots simples » (Germain 1993 : 254). Le choix du matériel à présenter, des activités de compréhension, etc., appartient à l'enseignant. Cependant, le matériel et les activités

¹⁶ La méthode par le mouvement de Asher est basée sur l'idée que l'étudiant réussit à développer son expression orale par le biais des mouvements de son corps aux commandements reçus de la part de l'enseignant ou d'autres élèves. Pour les détails consulter Asher (1969).

¹⁷ Le but général de la méthode directe est d'apprendre à l'élève à utiliser L2 pour communiquer, à penser, à lire et à écrire en L2 sans le recours à la langue maternelle. Pour les détails consulter Krause (1916).

¹⁸ La méthode communautaire suppose l'apprentissage de L2 comme un moyen d'interaction sociale et met l'accent sur l'interrelation entre les apprenants et sur la langue destinée à développer la pensée créatrice. Pour les détails consulter Curran (1971, 1976).

¹⁹ Relation d'enseignement : relation biunivoque entre le sujet et l'agent dans une situation pédagogique (Germain 1993 : 11, Legendre 1983 : 490).

doivent être choisis avec une attention particulière pour les intérêts et les besoins de l'acquérant.

Dans l'approche, les acquérants doivent participer aux activités de communication collectives sous forme de petits groupes. Krashen et Terrell suggèrent le travail de groupe pour encourager les acquérants à participer aux discussions et aux activités de toutes sortes qui impliquent l'interaction.

b) Traitement de l'erreur

Selon Krashen et Terrell, la correction des erreurs en classe empêche les tentatives de communication personnelle des acquérants. Les auteurs croient que la présence d'erreurs est une étape nécessaire dans le développement d'une langue chez l'acquérant, étape qui permet à l'enseignant d'identifier le niveau de compétence linguistique où se situe l'acquérant. Ils affirment qu'une attitude permissive face à l'erreur permet à l'enseignant de respecter « l'ordre naturel d'acquisition et favorise l'émergence d'un faible filtre affectif » (Germain 1993).

2.2. CRITIQUE DE L'APPROCHE NATURELLE

En proposant le Modèle du Moniteur, Krashen a fourni beaucoup d'idées révolutionnaires à l'enseignement des langues. Cependant, l'analyse de l'approche naturelle montre que ses hypothèses sont trop vagues, et qu'il leur manque une base théorique et empirique, ce qui les rend incapables de résoudre divers problèmes d'enseignement de L2. Le plus grand mérite du modèle de Krashen consiste en l'attention que l'auteur porte à la correction des fautes, à la communication significative et à l'importance du rôle de l'apprenant. En plus, Krashen a mis l'accent sur l'atmosphère détendue en salle de classe

afin de favoriser l'acquisition, ainsi que sur l'importance de données variées et intéressantes. Les critiques ont consacré beaucoup de temps à analyser l'approche naturelle et ont trouvé certains défauts que nous aborderons dans la section suivante.

2.2.1. L'HYPOTHÈSE DE L'OPPOSITION APPRENTISSAGE-ACQUISITION

L'hypothèse de la distinction entre processus d'apprentissage et d'acquisition a provoqué beaucoup de débats de la part des linguistes. Mason (site web [2]) mentionne le modèle d'Anderson qui propose une distinction similaire entre les connaissances *déclaratives* et *procédurales*. Mason croit qu'il s'agit plutôt de la distinction entre deux phases d'assimilation des connaissances, et non entre deux processus totalement différents ou séparés. Selon Anderson, les connaissances *déclaratives* sont des connaissances enseignées et répétées comme un ensemble de règles. Puis, par le biais de l'assimilation des connaissances apprises, l'apprenant arrive à maîtriser de nouveaux comportements en tant que connaissances *procédurales*; il peut même oublier certaines règles et ne pas réussir à se les rappeler pendant quelque temps. Compte tenu du fait que les adultes ne se rappellent pas les étapes d'apprentissage des règles de leur langue maternelle, Mason suppose que L1 est absorbée par l'enfant dès ses premières années.

Gagné (1984), lui aussi, propose un modèle qui fait la distinction entre apprentissage et acquisition, mais il met l'accent sur l'intériorisation et la maîtrise plus active des règles, et non sur leur présentation formelle. Dans son modèle, il distingue les étapes suivantes :

1. L'enseignant présente à l'élève un modèle des éléments de L2 – une émission à la radio ou à la télévision, un texte dans un livre. L'apprenant propose une hypothèse sur les moyens qui lui permettront d'acquérir une certaine aptitude.

2. L'élève essaie de faire le devoir en s'appuyant sur l'aide et les suggestions d'un enseignant afin de vérifier l'exactitude des hypothèses qu'il vient de faire. Par exemple, l'enseignant présente une règle d'emploi sur la forme du temps verbal anglais '*have-en*'. L'étudiant écoute l'explication et formule sa propre compréhension de l'emploi approprié de cette forme. Puis, il applique ses hypothèses aux activités qu'on lui propose de faire pour voir si elles sont correctes.

Mason a étudié les modèles de Gagné et d'Anderson et a tiré la conclusion suivante :

Neither Anderson's nor Gagné's model sees language as being different in kind from any other skill which we learn, whereas Krashen's hypothesis is based upon the double assumption that: 1) language acquisition is facilitated by a specific pre-programmed LAD²⁰; 2) the LAD is in some way still available for the acquisition of a second language. Neither of these assumptions is accepted by all observers (Mason site web [2]).

2.2.2. L'HYPOTHÈSE DE L'EXISTENCE DE L'ORDRE NATUREL

L'hypothèse de l'existence de l'ordre naturel dans l'acquisition des éléments de grammaire repose sur les résultats des recherches de Brown (Krashen 1983 : 28, Brown 1973) et de Villiers et de Villers (1973) qui ont révélé des similarités dans l'acquisition de certains morphèmes grammaticaux de L1 chez les enfants. Krashen mentionne les travaux de Dulay et Burt (Krashen 1983 : 29, Dulay et Burt 1973, 1974, 1975) qui parlent de la similarité dans l'ordre d'acquisition des morphèmes chez des groupes d'enfants hispanophones et sinophones qui étudient l'anglais comme L2. En se basant sur ces recherches, Krashen postule l'existence d'un ordre d'acquisition de l'anglais L2, même si cet ordre peut différer de l'ordre d'acquisition de l'anglais L1.

²⁰ LAD – Language Acquisition Device

La critique de cette hypothèse par Gregg (1984) est basée sur l'idée que la focalisation sur les morphèmes grammaticaux n'est pas justifiée, et que Krashen ne devrait pas séparer les morphèmes grammaticaux de la phonologie, par exemple, ou d'autres aspects de la langue. Selon Gregg, Krashen ne parle que de l'ordre d'acquisition des morphèmes et ne mentionne pas d'autres phénomènes de la langue à apprendre dont l'acquisition se passe simultanément, ce qui laisse supposer que l'existence d'un ordre linéaire dans l'acquisition de L2 est peu probable. D'autre part, Gregg parle des différences personnelles qui jouent aussi un grand rôle dans l'acquisition de L2, et qui ne sont pas discutées par Krashen, ce qui empêche de démontrer la justesse de l'idée principale de l'hypothèse.

Selon McLaughlin (1987), le plus grand problème des recherches de Dulay et Burt consiste en ce que la complexité des morphèmes de L2 dépend de la langue maternelle de l'acquérant. Cette supposition est prouvée par les résultats des recherches qui ont établi la différence d'expérience d'apprentissage de l'anglais comme L2 par des étudiants allemands et chinois.

Romeo fait remarquer:

The contradictions for planning curriculum are immediately evident. Having just discredited grammar study in the Acquisition-Learning Hypothesis, Krashen suddenly proposes that second language learners should follow the "natural" order of acquisition for grammatical morphemes. The teacher is first instructed to create a natural environment for the learner but then, in trying to create a curriculum, they are instructed to base it on grammar. As described below in an analysis of the actual classroom methods presented in the Natural Approach, attempting to put these conflicting theories into practice is very problematic (Romeo, web-site [1]).

La production et la compréhension constituent le noyau des recherches sur l'ordre d'acquisition de L2 et de L1, mais si on analyse l'hypothèse de Krashen du point de vue de la compréhension et de la production, on décèle des problèmes. McLaughlin (1987) fait remarquer que l'usage correct des morphèmes grammaticaux n'est pas monolithique et que l'usage correct dans une situation ne garantit pas qu'il le soit dans une autre. Sous cet angle, la définition du terme « acquisition » proposée par Krashen semble confuse. Il est impossible de dire si la structure est « acquise » lorsque l'étudiant la comprend correctement, ou bien s'il faut la tenir pour acquise seulement lors de production sans fautes.

Voici les objections mentionnées par Mason (site web [2]) :

1. Krashen s'appuie sur les recherches de Dulay et Burt, mais leurs études n'étaient pas longitudinales, ce qui ne permet pas d'affirmer que les mêmes apprenants démontraient différents comportements à différentes phases du développement de la compétence langagière.
2. Les morphèmes, eux-mêmes, ne constituent pas une unité de langue, alors il n'est pas possible d'élaborer une hypothèse unitaire qui explique pourquoi les morphèmes doivent s'apprendre dans la séquence proposée par Krashen.
3. La recherche ne tient pas compte des changements dans le comportement de l'apprenant, et les morphèmes qu'il emploie réellement en produisant L2 peuvent disparaître de son répertoire ultérieurement.
4. Certains linguistes ont soutenu l'absence de tout ordre dans l'acquisition des langues, tandis que d'autres affirment avoir découvert un ordre différent de celui de Krashen et qui dépend plus ou moins de la situation d'acquisition de L2.

Mason met aussi en doute l'affirmation de Krashen selon laquelle l'acquisition progresse des éléments les plus simples aux plus complexes. Au dire de Mason, parfois ce qu'on croit difficile à acquérir peut être assimilé d'une façon plus facile et plus rapide, tandis que ce qui est facile à expliquer peut provoquer des difficultés dans l'acquisition.

L'étude de l'hypothèse de l'ordre naturel soulève la question de l'interlangue, traitée par Selinker (1994) qui la définit comme une langue que l'apprenant crée lui-même. Les erreurs contenues dans l'interlangue témoignent du fait que l'apprenant n'emploie pas les mêmes règles de grammaire que les locuteurs natifs.

L'emploi d'une interlangue par tout acquérant de L2 est le reflet psycholinguistique de l'écart entre sa compétence et celle d'un locuteur natif de L2. Cependant, certains linguistes (Cook 1993, Selinker 1994) croient que son emploi inévitable peut avoir des conséquences négatives. Selinker (1994) constate que l'utilisation de l'interlangue peut amener à l'impossibilité de parler L2 avec aisance et à la fossilisation, conçue comme l'impossibilité de progresser dans l'acquisition de L2. La fossilisation est une conséquence possible de l'emploi de l'interlangue, mais elle n'est pas inévitable. Elle peut être le résultat de l'application de certaines méthodes d'enseignement ou bien de l'obligation par l'apprenant de produire des formes qui sont au-dessus du niveau de sa compétence en L2 et partant de son interlangue.

Selinker (1994) parle des stratégies à la source de l'interlangue employées par l'apprenant :

1. Transfert – l'emploi de L1 afin de construire un modèle de L2. Conçue autrefois comme la plus nuisible des stratégies, aujourd'hui on croit que l'emploi de L1 dans l'acquisition de L2 peut être positif si l'on a affaire à des

apprenants adultes, car la comparaison de L1 et de L2 peut être utile à leur apprentissage. D'autre part, le transfert provoque des erreurs interlinguales qui sont dues à la langue maternelle dont l'apprenant connaît bien le système et qu'il croit similaire à celui de la L2. (p.ex.: *Je sais Jean – I know John ; Il est 3 ans – He's 3 years old*).

2. Surgénéralisation – l'application excessive d'une règle de grammaire (p.ex.: *vous disez* au lieu de *vous dites* ; *il a couré* au lieu de *il a couru*), l'apprenant applique les règles de L2 dans des situations où les locuteurs natifs ne le feraient pas.
3. Simplification - l'apprenant emploie un sous-ensemble simplifié des règles ou bien l'application d'une règle est incomplète (p.ex.: conjugaison systématique des verbes à l'infinitif faute de connaître les formes conjuguées).

Il est bien naturel que les élèves fassent des erreurs en produisant L2 à cause de leur compétence insuffisante, mais il est nécessaire de relever la nature de ces erreurs pour savoir ce qui leur reste à apprendre, et la tâche de l'enseignant est de réussir à amener l'élève à l'utilisation d'une grammaire appropriée dans la production de L2.

2.2.3. L'HYPOTHÈSE DU MONITEUR

Dans l'hypothèse du moniteur, Krashen affirme que les connaissances formelles résultant de l'apprentissage de la grammaire sont utilisées '*after our utterances have been presented to us in fluent form by the acquired system*' (Mason 1999). Ces connaissances servent au moniteur qui peut être utilisé à condition que celui qui parle ou écrit ait assez de temps pour réfléchir à l'exactitude des formes à employer et à condition qu'il sache la règle de L2 concernée. Selon Krashen, l'acquérant ne peut tirer aucun profit d'un

apprentissage conscient. Le seul rôle que joue la connaissance grammaticale est celui d'un éditeur des messages produits et ces connaissances explicites ne servent qu'à les vérifier et à les corriger.

Tout en proposant la distinction entre apprentissage et acquisition et en affirmant que seule l'acquisition mène à l'usage de L2 comme moyen de communication, Krashen ne croit pas à l'inutilité totale de l'apprentissage. Les règles apprises consciemment font partie du moniteur. Cependant, le moniteur doit être utilisé avec modération; son emploi excessif peut rendre l'apprenant incapable de parler L2 à cause de la peur de se tromper ou bien il risque de parler trop lentement. Selon Krashen, il vaut mieux se servir du moniteur dans les situations où l'élève ait le temps de l'appliquer – dans les situations formelles, à l'écriture, à l'occasion des tests de grammaire. Mais cela ne garantit pas que l'apprenant emploie une règle correctement : l'application d'une règle peut être inexacte, parce qu'elle n'a pas été bien expliquée ou apprise.

L'hypothèse de Krashen a été critiquée en raison du rôle peu important que l'auteur accorde au moniteur. Les recherches sur l'organisation du processus d'apprentissage suggèrent que les apprenants se servent du moniteur assez souvent et avec succès, et pas seulement pour être sûrs que leur production est correcte, mais parce qu'ils croient que son utilisation aide vraiment l'acquisition de L2.

Les recherches qui ont révélé l'importance de la forme comme l'un des aspects de l'acquisition de L2, et le fait que les apprenants se servent du moniteur afin de parler correctement ne doivent pas être conçus comme des critiques de l'hypothèse de Krashen. Ces recherches ont été focalisées sur des apprenants qui ont réussi à apprendre L2 dans le milieu de classe, ce qui permet de supposer que ce milieu correspond parfaitement à

l'usage du moniteur. Cependant, il n'y a aucune garantie que la salle de classe soit le meilleur contexte pour l'acquisition de L2, bien qu'elle puisse favoriser la maîtrise de L2 comme moyen de communication.

Gregg (1984 : 84) croit que l'usage limité du moniteur à la seule production de L2 rend contradictoires l'hypothèse de l'opposition « apprentissage–acquisition » et celle du Moniteur, et que la connaissance de la grammaire peut jouer un rôle primordial dans la compréhension des messages.

Dans les années 80, Krashen a essayé de prouver que les apprenants des niveaux supérieurs qui apprenaient consciemment les règles d'orthographe obtenaient des résultats moins satisfaisants que les étudiants d'universités qui ne se rappelaient pas ces règles. Krashen n'a pas réussi à établir un lien entre son hypothèse et l'aptitude à communiquer en L2. Il n'a pas pris en considération le fait que même si les étudiants des universités ne se rappelaient pas les règles, cela ne prouve pas qu'ils ne les connaissaient pas de façon consciente à ce moment-là. Voilà encore une raison de remettre en question l'hypothèse de l'opposition « apprentissage – acquisition ».

Krashen reconnaît l'importance de la grammaire, mais il tient compte de l'expérience des gens qui disent que plus ils se focalisent sur la forme du message, plus ils font de fautes dans sa production. Le rôle des connaissances explicites de la grammaire n'est pas bien étudié et analysé par les linguistes et les psycholinguistes. L'existence d'un processus tel que le « moniteur » devient évident si l'on regarde la production de L2 par les acquérants de niveau intermédiaire : ils refondent les expressions, reformulent leurs idées et les phrases afin de les rendre correctes, même s'ils ne font pas ces changements de manière raisonnée.

2.2.4. L'HYPOTHÈSE DE L'INPUT

Krashen est persuadé que l'acquisition réussie de L2 est le résultat de la compréhension des messages qui contiennent des structures légèrement au-dessus du niveau actuel de la compétence de l'acquérant. L'auteur définit le niveau actuel comme I et le niveau idéal des messages comme $I+1$. À l'appui de cette hypothèse, Krashen parle du discours des parents avec leurs enfants, nommé 'discours de surveillant', dont les traits seraient analogues à ceux de l'acquisition de L2 (Krashen 1983 : 34). Il parle des enseignants qui modifient leurs discours suivant le niveau de compétence linguistique en L2 de leurs étudiants. Krashen mentionne aussi des acquérants de L2 qui se parlent les uns aux autres et dont le discours est simple et adapté afin de comprendre et d'être compris par d'autres acquérants. Krashen parle des structures des premières phrases en L2 produites par des acquérants-adultes qu'il croit pareilles à celles des enfants produites en L1.

Mason (site web [2]) parle de deux questions liées à l'hypothèse de l'input :

1. Qu'est-ce qu'on doit comprendre par le terme « compréhensible »?
2. Est-il vrai que seul l'input peut favoriser le progrès dans l'acquisition de L2 et que l'apprenant n'a pas besoin de la parler ou bien de l'écrire?

On peut fournir des messages compréhensibles et présenter aux apprenants des supports non-linguistiques qui les aident à déchiffrer les messages sans qu'ils en comprennent tous les détails, mais si la quantité de supports est excessive, cela peut provoquer une pseudo-compréhension. Par conséquent, certains linguistes, comme Lydia White (1985, 1996), supposent que l'input ne doit pas être compréhensible à cent pour cent, ce qui rendrait la tâche trop facile :

If we make understanding easy, through contextualization,
the learner will not make the effort necessary to appropriate

the language – hence the tendency of learners in immersion to produce a classroom pidgin (Mason site web [2]).

En plus, certains spécialistes sont persuadés de la nécessité de la production en L2. Ils croient que même au niveau débutant, c'est le seul moyen de juger du progrès de l'apprenant et de repérer les lacunes dans ses connaissances de L2. Aux niveaux intermédiaire et avancé, la nécessité d'exprimer ses pensées en L2 d'une manière appropriée favorise le progrès. De ce point de vue, on arrive à la conclusion que la production doit être porteuse de sens, et, en même temps, l'apprenant doit avoir besoin de transmettre ses pensées. Il est aussi important que l'enseignant réagisse de façon significative aux messages de l'apprenant et qu'il soit prêt à aplanir les obstacles à la communication.

Gregg (1984) a analysé l'hypothèse de l'input, conçue comme le nœud crucial du modèle du Moniteur, et a conclu qu'elle est basée seulement sur l'observation de Krashen et que celui-ci ne décrit pas le processus lui-même avec assez de précision pour la confirmer. Gregg mentionne que la production peut être liée à l'acquisition de L2, en indiquant que le moniteur sert de correcteur des messages transmis, mais il dit que ce n'est pas certain et que le lien entre le discours de surveillant en L1 et l'input simplifié en L2 est peu probable.

McLaughlin, lui aussi, met en doute les arguments que Krashen croit évidents, en affirmant qu'il n'est pas suffisant de dire que le phénomène d'acquisition d'une langue doit être examiné du point de vue de l'hypothèse de l'input. Le concept du niveau de compétence linguistique de l'acquérant est extrêmement difficile à préciser, de même que le concept de *I+I* (McLaughlin 1987 : 37). En plus, il y a beaucoup de structures, comme le passif et les questions exigeant la réponse « oui/non », qui sont difficiles à acquérir par

l'intermédiaire du seul contexte. Une autre objection de McLaughlin est qu'il n'y a pas moyen de vérifier si l'acquéreur comprend un message suffisamment bien pour le considérer comme acquis; en plus, il croit que les premiers mots que l'enfant produit en L1 et ceux de l'acquéreur en L2 sont des expressions stéréotypées, dont ils ne comprennent pas bien le sens au départ. Enfin, McLaughlin dit que Krashen ne tient pas compte d'autres facteurs internes, telle l'importance de la production d'une langue comme moyen d'interaction.

L'hypothèse de l'input plaît aux acquéreurs de L2, de même qu'aux enseignants. Compte tenu de l'écart entre la compréhension et la production, Krashen essaie de convaincre qu'on peut tirer immédiatement parti de l'input qui correspond au niveau de la compétence de l'acquéreur. L'idée la plus brillante proposée par Krashen est que toutes les autres méthodes d'enseignement des langues ne sont efficaces que par intermittences car elles ne présentent pas une quantité suffisante de données significatives en L2. Il n'en reste pas moins que, Krashen n'explique pas le fonctionnement de cette hypothèse, ce qui la rend incomplète et difficile à appliquer.

Selon Krashen, la seule tâche du professeur est de rendre son input compréhensible. Si les acquéreurs ne comprennent pas les messages, l'enseignant doit les simplifier. Krashen est persuadé que la capacité des étudiants de s'exprimer en L2 avec aisance n'est qu'une question de temps. En tant qu'objection, Romeo mentionne le travail de Ellis (site web Romeo [1], Ellis 1992) qui déclare que Krashen n'a présenté aucune recherche à l'appui de son hypothèse de l'input. Depuis des millénaires, les étudiants apprennent à comprendre et à produire L2, mais selon Ellis (1992), cela prend beaucoup plus de temps que ne le croit Krashen, si l'on tient compte de nombreux facteurs (par

ex. : la motivation, les besoins personnels, les capacités individuelles des acquérants) qui sont inclus dans ces processus. Ellis croit que la faiblesse la plus remarquable de l'hypothèse de l'input consiste en l'absence de directives qui indiquent comment on peut avancer dans le processus enseignement-acquisition. Même si l'enseignant connaît le niveau actuel (I) de compétence de l'acquérant en L2, il n'a aucune indication sur ce qu'il doit faire afin que l'élève comprenne l'input dont la complexité est $I+1$.

2.2.5. L'HYPOTHÈSE DE L'EXISTENCE D'UN FILTRE AFFECTIF

Krashen dit qu'il n'est pas suffisant de présenter l'input afin de favoriser l'acquisition de L2. L'acquérant doit également saisir les données dans des conditions qui assurent un minimum d'anxiété, une motivation accrue, ainsi qu'une image de soi positive. Tous ces facteurs dépendent de conditions qui ne relèvent pas directement du milieu de classe. Ces éléments essentiels de la personnalité sont plutôt innés ou développés par les parents avant que l'enfant arrive à l'école.

Les critiques croient que l'hypothèse de l'existence d'un filtre affectif n'est pas bien développée par Krashen qui n'en dit que quelques phrases : *'attitudinal variables [...] relate directly to language acquisition but not necessarily to language learning'* (Krashen 1983 : 37-38).

Dans l'acquisition d'une langue seconde, on distingue la motivation intégrative et la motivation instrumentale. La motivation intégrative, considérée plus efficace et souhaitable à développer chez l'apprenant, témoigne du désir de ce dernier de se rapprocher de la culture et des natifs de la langue cible, tandis qu'une motivation instrumentale signifie que l'apprentissage de L2 n'est qu'un moyen d'enrichir ses

connaissances afin de se perfectionner et de se promouvoir au niveau professionnel par exemple.

Cette distinction est contestable : il n'est pas facile de différencier les deux types de motivations; dans la plupart des cas, il s'agit d'un mélange des deux. En plus, les chercheurs parlent d'une motivation positive à l'égard de L2 qui est propre, par exemple, au contexte canadien. Les deux communautés, anglophone et francophone, sont assez proches historiquement et parfois géographiquement, ce qui peut encourager une motivation intégrative et, en résultat, l'acquisition de L2.

Les objections de McLaughlin (1987) sont pareilles à celles de Gregg. Il constate que dans la plupart des cas, les adolescents réussissent à acquérir L2 plus vite que les acquérants plus jeunes qui n'ont pas encore de moniteur (McLaughlin 1987 : 29). McLaughlin conclut que l'intérêt de l'approche naturelle pour l'enseignant se ramène à la possibilité d'influencer la motivation des acquérants et leur confiance en soi. Cependant, Krashen laisse entendre qu'il est plus facile d'enseigner L2 à l'enfant dépourvu de filtre affectif, en disant que '*given sufficient exposure, most children reach native-like levels of competence in second language*' (Krashen 1983 : 47). Une brève présentation de l'hypothèse laisse supposer que l'acquisition de L2 est facile à réaliser par l'affaiblissement du filtre affectif. Mais, d'après Gregg et McLaughlin, l'enseignant est confronté à beaucoup de problèmes en essayant d'appliquer les idées contenues dans l'hypothèse du filtre affectif, par exemple :

- comment transformer une motivation instrumentale caractéristique de l'acquisition de la langue en salle de classe, en motivation intégrative?
- la communication est-elle suffisante afin d'augmenter la motivation?

- comment peut-on faire comprendre à l'acquérant qu'il fait des progrès dans l'acquisition de L2, même s'il reçoit de mauvaises notes, etc.

2.2.6. COMPOSITION DU PROGRAMME

Krashen et Terrell ont exposé les méthodes qui illustrent la pertinence du modèle du Moniteur pour leurs théories sur l'enseignement. Le travail de Terrell (1977) a servi de base au développement du programme de l'approche naturelle, mais les auteurs soulignent que l'enseignant peut exploiter toutes les idées du programme ou bien seulement certaines parties selon la possibilité de leur application dans une classe particulière.

Le programme élaboré par Krashen et Terrell et la possibilité de choix rendent l'approche très attirante. Cependant, les affirmations présentées aux premières pages du programme ne peuvent pas être acceptées par tous les professeurs. Il est très difficile de réaliser certains points de l'approche, par exemple : la communication comme but primordial, la compréhension doit précéder la production, la production de L2 doit se développer toute seule avec la progression de l'acquisition, la focalisation sur les activités favorisant l'acquisition, l'affaiblissement du filtre affectif (Krashen 1983 : 58-60).

Une liste de sujets et de situations proposée par les auteurs (Krashen 1983 : 67-70) comprend des éléments qui ne sont mentionnés ni dans la méthode traditionnelle ni audio-linguale. Les règles (Krashen 1983 : 74) mettent l'accent sur l'input en L2, mais cependant, les auteurs encouragent les professeurs à accepter les réponses incomplètes, à tolérer les fautes et même les réponses données en L1.

Krashen et Terrell présentent trois objectifs généraux de l'acquisition de L2 : savoir parler de soi-même, de sa famille et de ses amis; parler de son expérience; savoir

présenter ses idées et ses opinions. Les critiques (Gregg 1984, Mclaughlin 1987, Ellis 1992) croient toutefois que ces idées manquent de fondements théoriques. L'approche suggère des directives et des ressources qu'on peut utiliser avec les débutants (des moyens pour introduire le vocabulaire et des situations qui encouragent les apprenants à participer aux activités); le programme est assez efficace en ce qui concerne le travail avec les élèves qui ont une haute confiance en eux, ce qui permet d'employer des activités faisant appel à l'imagination, ainsi que des mises en situation (Krashen 1983 : à partir de la page 101) dont les techniques stimulent l'acquisition. Cependant, Terrell et Krashen ne proposent rien d'efficace pour le niveau intermédiaire c'est-à-dire pour les apprenants qui ont maîtrisé le vocabulaire mais qui ne réussissent pas encore à produire des phrases et à poser des questions en L2.

Il y a un risque à appliquer l'approche naturelle, dont les auteurs acceptent une réponse consistant d'un seul mot comme correcte et complète. Afin de favoriser l'amorce de la production, les auteurs encouragent les enseignants à se servir des modèles suivants (les exemples sont tirés de Krashen et Terrell 1983 : 84-85) :

- 1) *open-ended sentence* : on propose aux apprenants une proposition à compléter, du type : *I am wearing a* ou bien *After class I want to ...* .
- 2) *open dialog* : quelques phrases qui encouragent les élèves à les développer en dialogue, même s'il ne leur faut ajouter qu'un seul mot, par exemple :
 - Where are you going?
 - To the
 - What for?
 - To

- 3) Association : présentation de vocabulaire dont le sens devient clair par l'intermédiaire d'activités fondées sur des actions évoquant des associations dans l'esprit de l'acquérant ;
- 4) *prefabricated patterns* : par exemple, le but de l'activité est d'enseigner à l'acquérant à parler de son passe-temps favori. L'enseignant présente une structure *I like...*, *He/she likes* que l'apprenant doit développer en terminant l'expression et en indiquant son activité préférée (*I like to play basketball/to swim*, etc.). Après que l'élève a répondu, le professeur écrit la phrase au tableau et demande aux élèves de la lire plusieurs fois. Afin de vérifier l'acquisition de la structure, à la fin d'une leçon, l'enseignant pose des questions du type: *Who likes to play basketball? Does Jim like to swim?*

Krashen et Terrell ne tiennent pas compte du fait que l'emploi de ces modèles exige des connaissances explicites de grammaire, ce qui viole les hypothèses de l'approche. Krashen (1983 : 71, 142) encourage une production qu'il nomme *Monitor-free*. Même si l'enseignant décide d'appliquer cette idée et commence à introduire une *structure of the day* (Krashen 1983 : 72), il n'existe pas toujours de critère pour aider le professeur à opérer un choix parmi les structures à présenter.

La plus grande lacune du programme est le manque d'information qui puisse être utilisée par le professeur s'il décide de recourir à l'hypothèse de l'ordre naturel. De nouveau, reste à prouver que l'enseignant doit prendre en considération l'ordre d'acquisition, dont l'existence est bien discutable et qui s'appuierait d'ailleurs sur la production en L2. En outre, même si le lien entre l'exposition à L2 et sa production existe, il est très subtil. Pour illustrer ce point, analysons le dialogue que proposent

Krashen et Terrell (1983 : 87) : à la question *What is the man doing in this picture?* l'étudiant peut répondre *Run*. L'enseignant donne la réponse : *Yes, that's right, he's running*. Selon les auteurs, l'échange de telles répliques sert à prévenir les fautes dans la production de l'acquérant, et à gagner du temps par la présentation d'une réponse complète et correcte par le professeur. Cependant, l'étudiant ne saisit probablement pas toute l'information de la réponse complète de l'enseignant, mais seulement un seul mot *Yes* qui lui dit qu'il a raison. Il reste impossible de comprendre comment l'étudiant peut intégrer l'information *He's running* dans sa production, même s'il la comprend bien. Si une simple exposition peut servir de solution, la réponse *That's right* a plus de chances d'être acquise grâce à la proximité de son sens à la réponse *Yes*. Cette question constitue un problème dont la solution relève de la psycholinguistique.

Il reste à éclaircir le cheminement qui permet d'aller 1° de la compréhension des questions complexes comme *What is the man doing in this picture?* à 2° des réponses à un seul mot, à 3° l'aptitude à donner une réponse complète et à 4° la capacité de poser des questions calquées sur la même structure. Si l'enseignant se focalise seulement sur la transmission des données, il est peu probable que l'étudiant de niveau intermédiaire puisse acquérir L2 tout seul, même sur une longue période de temps. Il vaut peut-être mieux que le professeur se serve d'approches moins dogmatiques qui lui donnent des directives plus détaillées, et, dans ce cas, l'approche naturelle peut lui suggérer quels moyens utiliser.

L'approche naturelle met l'accent sur l'exposition massive de l'acquérant à L2 et les modèles proposés par ses auteurs font croire que l'écoute massive peut servir de solution aux problèmes d'enseignement. Cependant, comme on l'a déjà noté, le

programme manque de base théorique sur le choix des données significatives que l'acquérant peut comprendre, surtout celles du type *I+I*.

CONCLUSION

L'approche naturelle contient des hypothèses que les recherches et les expériences n'ont pas encore confirmées ou vérifiées. Néanmoins, les enseignants qui se servent de diverses méthodes peuvent tenter l'expérience du programme de Krashen et de Terrell, ce qui leur permettra de juger de son efficacité. Si le processus de présentation d'un sujet en classe n'est pas bien expliqué dans un programme quelconque, il est nécessaire d'éclaircir quels points théoriques doivent y figurer pour minimiser le risque d'échec. Pour cette raison, se pose la nécessité de la formation des enseignants de langues étrangères qui répondent aux besoins des étudiants et qui les aident à régler les difficultés qui surgiront inévitablement au cours de l'apprentissage.

3. L'APPROCHE FONCTIONNELLE-NOTIONELLE

3.1 SOMMAIRE DE L'APPROCHE FONCTIONNELLE -NOTIONELLE

INTRODUCTION

La plupart des méthodes et des approches d'enseignement de L2 sont fondées sur la présentation de la grammaire, la pratique des structures grammaticales et proposent des programmes basés sur la grammaire et le vocabulaire. En 1972, Wilkins, linguiste anglais, a publié une approche perçue comme radicale dans l'enseignement des langues étrangères. Dans son approche, l'auteur n'a pas mis l'accent sur les concepts de la grammaire et du vocabulaire afin de décrire une langue, mais il a plutôt proposé l'analyse des éléments significatifs de communication dont l'apprenant a besoin pour s'exprimer et comprendre les messages transmis. Cette conception se trouve à la base du *Notional Syllabus* élaboré en 1976, où Wilkins a isolé les catégories de langue regroupées a) en notions, parmi lesquelles la quantité, le lieu et le temps, et b) en fonctions du type « faire une demande, faire une proposition et faire des excuses ».

Les travaux de Wilkins ont été étudiés par le Conseil de l'Europe et ont été pris en considération dans l'élaboration du programme de l'approche communicative où l'on présente les fonctions langagières essentielles que l'apprenant doit connaître afin de savoir communiquer. En 1983, les linguistes Mary Finocchiaro et Christopher Brumfit ont proposé une approche *Fonctionnelle-Notionelle* de l'enseignement-apprentissage de L2 qui s'appuie sur les recherches de Wilkins et dont le but est de rendre les élèves capables de communiquer et d'interagir avec les représentants de la langue cible.

3.1.1. UNE APPROCHE FONCTIONNELLE-NOTIONELLE

L'approche *Fonctionnelle-Notionelle* (F-N) se concentre sur le but de l'utilisation de la langue. Chaque acte de discours est organisé d'après sa fonction dans une situation particulière selon le sujet traité. L'accent principal de l'apprentissage est mis sur la communication, sur ce que celui qui parle fait ou veut faire par l'intermédiaire du discours (par ex.: présenter qqn, inviter qqn, demander à qqn de faire qqch, parler de qqch, etc.). Ce sont les fonctions de la langue que le locuteur exprime, c'est-à-dire, il donne de l'information sur le but de son discours. Par exemple, dans une invitation (fonction) l'emploi des mots "*J'invite*" ou "*Je voudrais inviter*" (tous les exemples dans ce paragraphe sont tirés de Finocchiaro et Brumfit 1983 : 14) ne transmet pas bien le message. Pour ce faire, celui qui parle doit commencer, par exemple, par une question du type "*Qu'est-ce que vous allez faire ce week-end?*", et face à la réponse "*Rien d'intéressant*", il peut dire "*Je voudrais vous inviter à dîner chez moi ce vendredi*". Cela veut dire qu'il faut introduire des *notions* propres à la fonction de la langue - les unités lexicales appropriées. Les *notions* sont des éléments significatifs exprimés par toutes les parties du discours principales, mais elles peuvent être transmises par d'autres mots appropriés selon le sujet à discuter, la situation et les interlocuteurs. Par exemple, l'invitation à dîner peut être présentée de la manière "*Je voudrais inviter votre fils à/demander à votre fils de venir dîner dans mon club ce dimanche*".

Dans l'approche F-N, le terme *notions* a deux interprétations possibles : 1) les *notions* peuvent être générales, pour décrire des phénomènes linguistiques universels (par ex.: le temps, l'espace, la quantité, l'action, le sujet, le cas) et 2) elles peuvent englober la "*deixis*". En linguistique,

par deixis il faut entendre la localisation et l'identification des personnes, objets, processus, événements et activités dont on parle et auxquels on fait référence par rapport au contexte spatio-temporel créée et maintenu par l'acte d'énonciation et la participation en règle générale e'un locuteur unique et d'au moins un interlocuteur (Lyons 1990 : 260-261).

Le concept de "*deixis*" comprend les catégories grammaticales des pronoms, des adjectifs démonstratifs, des possessifs, des articles et des adverbes qui relient les parties des mêmes ou de différentes tournures. Par exemple, dans une phrase anglaise "*I expect the doctor to come in any minute... Ah, here he comes now*", *here* est un pronom démonstratif (désigne qu'une personne s'approche de la place où se trouve celui qui parle), *he* correspond à *the doctor* dans la proposition précédente (Finocchiaro, Brumfit 1983 : 32).

D'après les fonctions de la langue, les buts essentiels de la communication peuvent être exprimés de deux moyens:

A. Les formules, c'est-à-dire, « expression rigoureuse et condensée en termes qui définissent une idée, une doctrine, une croyance, un sophisme, une opération, un ensemble d'opération (par ex. : *formule de prière* ; *formule de foi*) ; le terme s'emploie aussi dans le langage ordinaire, pour désigner certaines façons de s'exprimer dont on se sert habituellement dans les diverses relations de la vie (par ex. : *des formules de politesse* ; *la formule qui termine une lettre*) » (Dictionnaire de l'Académie Française).

Finocchiaro et Brumfit (1983 : 14) donnent des exemples de formules en anglais :

- fonction: salutation (non soutenue, employée dans toutes les situations) "*Hello*" / (soutenue) "*Good evening*";
- fonction: mots employés pour faire des adieux (soutenus) "*Good bye*" / (familier) "*Bye*";
- fonction: présentation (soutenue) "*How do you do?*" / (non soutenue)

"Pleased/Nice/Happy to meet you";

- fonction: remerciement (soutenu) *"Thank you", "You are welcome" /"Thanks", "No problem"* (familier);
- fonction: réponse à une question susceptible d'abuser de l'amabilité de l'interlocuteur *"Do you mind if I smoke?" - "Not at all"*.

Dans certaines langues, comme l'anglais, les formules sont figées ; on ne peut pas dire *"How does she do?"* ou *"How did you do?"* en se présentant en anglais.

B. Les expressions fonctionnelles ou communicatives:

Les expressions communicatives servent à « exprimer une pensée, un sentiment, il se dit encore, dans une acception particulière, des termes et des tours qu'on emploie pour exprimer ce qu'on veut dire » (Dictionnaire de l'Académie Française). Par contraste avec les formules qui ne peuvent subir aucun changement de forme, les éléments communicatifs peuvent changer de genre, de nombre, de temps, d'aspect, et de but. Par exemple, en anglais, afin de faire une suggestion (fonction) on peut dire: *"How do you feel about going to the beach?"* (les exemples dans ce paragraphe sont tirés de Finocchiaro, Brumfit 1983 : 15), le verbe *'do'* peut être remplacé par *'does'* ou correspondre à *'do'* au pluriel; *'you'* peut être substitué par *'he/she/they/the boy'*, etc.; ou bien pour exprimer la mauvaise humeur (fonction): *"I'm very angry with you"*, *'I'm'* peut être remplacé par *'he's/she's/we're/they're'*; *'very'* - *'pretty/quite'*; *'angry'* - *'annoyed/furious'*; *'you'* - *'him/her/them/the girls'*, et toute la phrase peut être présentée *"You're very angry with me/her/us/them, aren't you?"*. La situation de communication peut comprendre à la fois une formule et une expression de communication, par exemple: salutation/inquiétude: *"Good morning. How does your mother feel today?"*.

Les fonctions essentielles dépendent du but de celui qui parle, mais les *notions*

appropriées dépendent des trois facteurs suivants:

- 1) des fonctions;
- 2) des composantes de la situation;
- 3) du sujet de discussion.

Une situation comprend:

- a) les facteurs relatifs aux personnes qui participent à la conversation (leur âge, leur sexe, la langue qu'elles parlent, leur statut social, leur relation);
- b) le milieu, l'environnement où on se parle (une maison ou un bureau, un cinéma ou un parc, un pays natal ou étranger);
- c) le temps où la conversation a lieu (la fréquence, la durée, pendant des heures ouvrables);
- d) le sujet de conversation (l'attitude et la réaction d'un interlocuteur peuvent dépendre du type d'invitation, par exemple, s'il s'agit d'une invitation à une soirée officielle ou d'une demande (invitation) du professeur "*Je voudrais vous voir pour parler des fautes dans votre composition*") (Finocchiaro, Brumfit 1983 : 16).

3.1.2. BASE THEORIQUE DE L'APPROCHE F-N

Toute approche pédagogique comprend des idées théoriques d'ordre linguistique, psycholinguistique et pédagogique. L'approche F-N intègre « une grammaire communicative », ainsi que des idées cognitives et humanistes.

3.1.2.1. Considérations sociolinguistiques

Les auteurs du programme de l'approche F-N et les professeurs ont donné le rôle principal dans le processus apprentissage-enseignement à l'apprenant et aux fonctions de la langue. En même temps, ni la grammaire, ni les situations ne sont exclues ou négligées, mais elles ne sont plus au centre du processus.

Puisque la communication a lieu dans des situations définies mais différentes du point de vue sociolinguistique, il est nécessaire de tenir compte de deux facteurs: linguistique et extralinguistique. L'environnement et le temps de la communication, l'activité ou le sujet qu'on va discuter déterminent en grande mesure les formes et l'appropriation d'un message oral ou écrit.

Toujours conditionnée par une situation, la suite du processus communicatif subit des changements variés, ce qui illustre trois facteurs de chaque acte de parole: a) les fonctions de la langue dans son usage quotidien; b) les variétés de langue possibles pour chaque fonction; c) les allusions socioculturelles, dites présuppositions, nécessaires pour la compréhension complète des messages oraux et écrits, et pour déterminer leur acceptabilité et leur appropriation.

Finochiaro et Brumfit soulignent l'importance des fonctions de la langue. Dans leur approche, les auteurs proposent cinq catégories principales des fonctions de la langue :

a) fonction personnelle : il s'agit de la capacité d'un élève de rendre sa pensée plus claire, de classer le matériel, d'exprimer ses pensées et ses émotions (amour, joie, déception, frustration, etc.), de déterminer la raison d'en parler à l'écrit ou à l'oral, de changer de sujet, de terminer la conversation en tenant compte de la réponse de son interlocuteur;

b) fonction interpersonnelle : elle exige d'établir et de maintenir les relations sociales et professionnelles appropriées (sympathie, joie pour le succès de qqn, acceptation ou refus d'un rendez-vous, expression d'un accord/désaccord);

c) fonction d'instruction : il s'agit de la capacité de faire une demande, une suggestion, de persuader qqn, de convaincre qqn;

d) fonction de référence : la capacité de traduire de L1 en L2, de parler ou d'écrire en L2 des actions, des pensées actuelles et futures, de l'environnement actuel;

e) fonction d'imagination : la capacité de composer des rimes, faire des vers, des récits, des pièces, etc.

3.1.2.2. Variétés de langue

Le choix d'une fonction conditionne l'emploi d'une des variétés de langue qui est déterminé par 3 facteurs:

1) le facteur géographique (comme dans le cas des dialectes);

2) le facteur social (les rôles sociaux, la différence entre couches sociales, les statuts dans une communauté ou une nation, les différents niveaux d'instruction);

3) les facteurs qui déterminent le niveau de langue défini comme une variation de langue en correspondance avec: a) le degré de formalité d'une situation; b) le sujet, l'activité, le travail et la profession en question; c) le mode - oral ou écrit - du discours.

3.1.2.3. Les connaissances culturelles

Les formes linguistiques de chaque fonction et de chaque variété peuvent être étudiées pendant une période de temps bien déterminée selon l'âge, les besoins, la motivation et le niveau de compétence linguistique de l'apprenant. La situation est plus complexe dans le cas de l'acquisition des faits culturels d'une langue cible qui donnent la possibilité de participer entièrement à une conversation en L2 avec un représentant de la culture et de la langue cibles et de minimiser les cas de malentendus.

Un curriculum F-N, comme les autres approches, comprend les moyens implicites et explicites de l'apprentissage des faits de culture et des variations de langue par l'intermédiaire des médias et d'une méthodologie basée sur l'emploi créatif de la langue. Il est important de se servir de matériel authentique: émissions de radio, de télévision, enregistrements, films, dialogues enregistrés qui décrivent la vie réelle d'une communauté de L2. L'utilisation de matériel authentique garantit une présentation exacte de la culture cible pour que les élèves puissent employer immédiatement cette information dans la production de L2 et pour maintenir leur intérêt pour l'étude de cette langue.

3.1.2.4. Les composantes psycholinguistiques

Il existe trois éléments d'ordre psycholinguistique qui suscitent l'intérêt des professeurs et des auteurs du programme:

1) le programme F-N est centré sur la connaissance des besoins essentiels d'un élève. Les besoins peuvent être groupés d'après 5 niveaux d'études qu'on doit présenter en correspondance avec le contenu et les tâches de chaque module: a) un niveau de « survie » (un passeport pour entrer dans un pays étranger); b) un niveau essentiel; c) un niveau de compétence générale; d) un niveau avancé; e) un niveau professionnel;

2) le programme garantit la motivation, parce qu'il est composé de façon à servir les véritables besoins sociaux, culturels et professionnels d'un élève;

3) les auteurs du programme tiennent compte du fait que chaque personne a son propre rythme et une aptitude particulière pour l'apprentissage, son propre style et ses stratégies pour l'acquisition des savoirs. Les modules des manuels, les médias et une

approche en spirale²¹ sont présentés dans un ordre du plus simple au plus complexe, ce qui permet aux élèves de tout âge, de capacités différentes et de différents niveaux d'apprentissage d'exprimer toutes les fonctions de communication en L2. Afin d'exprimer leurs pensées en L2, ils peuvent se servir de gestes, ainsi que de diverses expressions en accord avec leur personnalité, leurs besoins actuels et leur compétence linguistique.

3.1.2.5. Linguistique

L'approche F-N traite la linguistique comme l'information nécessaire à un apprenant pour savoir ce qu'il doit faire avec les composantes de L2. L'approche garantit l'acquisition, appropriée à chaque niveau, de l'essentiel des systèmes phonologique, grammatical et lexical, aussi bien que leur emploi dans la communication. Une variété d'activités proposées dans le programme permettra aux étudiants de produire et de déchiffrer des messages oraux et écrits.

3.1.2.6. Une langue (le code d'une communauté de sujets parlants)

Sous-systèmes de la langue :

3.1.2.6.1. Système des sons :

- l'intonation ;
- l'accent ;
- le rythme ;
- la pause ;
- l'élision ;
- les voyelles ;
- les consonnes.

²¹ L'approche en spirale suppose que le même sujet dans le contexte socioculturel, les mêmes structures et les mêmes fonctions de langue sont à étudier à chaque niveau successif d'apprentissage de L2, mais de façon plus approfondie. Le matériel déjà étudié précédemment est à rappeler, à réviser et à intégrer dans un nouveau contexte.

3.1.2.6.2. Système grammatical

- la morphologie (les flexions de pluralité, de temps, de possession, etc.) ;
- les alternances morphophonémiques (le changement systématique de sons ou d'orthographe, surtout dans la conjugaison) ;
- la syntaxe (l'ordre des mots).

3.1.2.6.3. Système lexical

- les expressions toutes faites ;
- les mots significatifs (noms, verbes, adjectifs, adverbes) ;
- les mots-outils (pronoms, prépositions, conjonctions).

3.1.2.6.4. Système culturel

- la correspondance entre la langue et les situations ;
- les gestes ;
- les valeurs ;
- les habitudes ;
- les mœurs ;
- les coutumes ;
- les tabous ;
- les institutions sociales.

La connaissance consciente ou inconsciente de ces systèmes est nécessaire pour la production et la compréhension langagière, pour la lecture d'agrément ainsi que pour la compréhension de textes authentiques et pour écrire dans un but pratique ou spéculatif. Le codage et le décodage exigent la connaissance des systèmes ci-dessus.

3.1.2.7. Lien entre les fonctions, les notions et la grammaire

Certains linguistes ont élaboré des théories, dites structurales, qui décrivent la façon dont les modèles formels de la grammaire expriment les fonctions de la langue, en affirmant que l'emploi de la langue détermine sa structure. Mais ce n'est pas toujours le cas : le lien entre une fonction et une forme grammaticale peut être arbitraire tout comme le lien entre le sens d'un mot et sa forme.

Certaines formes représentent toutefois certaines fonctions et vice versa, c'est-à-dire que quelques fonctions incitent à employer certaines formes, mais il n'existe pas nécessairement de lien entre les deux, toute structure grammaticale pouvant être utilisée pour exprimer toute fonction.

3.1.3. LA BASE PSYCHOLOGIQUE

L'approche F-N s'appuie sur certains principes psychologiques. Plusieurs principes relatifs au contenu de la langue et de la culture se concrétisent dans la méthodologie, comme suit :

1) L'apprentissage sera d'autant plus garanti si le contenu du programme, des modules et des activités tient compte des besoins et de l'expérience des apprenants.

2) La motivation des élèves a une importance primordiale dans l'acquisition des savoirs. La motivation peut être "*intégrative*" (le désir d'un étudiant d'être accepté par une communauté étrangère cible) ou "*instrumentale*" (le désir d'apprendre une L2 pour obtenir une meilleure éducation, un meilleur emploi) (Finocchiaro et Brumfit 1983 : 34).

3) L'application pratique de la langue à la vie réelle, à des situations de communication réelles favorise l'apprentissage.

4) Les élèves doivent participer activement à l'apprentissage en tenant compte de leurs stratégies individuelles.

5) Des diagrammes, des graphiques, ainsi que le matériel didactique, peuvent aider les élèves à saisir le lien entre les éléments de la langue, les situations et la culture.

6) Les activités à faire en classe doivent être présentées en tenant compte du fait que les apprenants ont des capacités et des styles d'apprentissage différents.

3.1.4. LES PRINCIPES D'EDUCATION

Les principes d'éducation constituent la base de l'organisation du programme F-N.

1) Le transfert du matériel appris n'est pas toujours automatique. Des exemples et des exercices nombreux doivent aider à reconnaître les composants communs des notions et des expressions de communication, à percevoir l'application des règles aux structures grammaticales; à saisir la correspondance possible des sons, des mots et des situations (contexte).

Les objectifs d'apprentissage doivent correspondre à la réalité: la tâche des professeurs est d'élever le niveau de motivation des apprenants pour qu'ils continuent l'apprentissage de L2, qu'ils développent leur capacité de généraliser les expressions de communication, les règles grammaticales, et les notions qu'ils ont apprises dans un contexte particulier.

2) On suggère d'utiliser une approche en spirale ou cyclique: le même sujet socioculturel, la même structure ou la même fonction langagière sont étudiés plus à fond à un niveau subséquent d'apprentissage (par ex.: le matériel appris auparavant est révisé, répété et intégré dans un nouveau contexte).

3) Le programme est présenté au sein d'unités ou bien de modules qui, à leur tour, sont divisés en leçons – la quantité de leçons dans une unité dépend du niveau de l'étudiant et du matériel à apprendre/enseigner. Les fonctions que l'apprenant doit savoir exprimer dans une situation réelle, constituent le centre de chaque unité. Les formes possibles des fonctions sont présentées dans des dialogues, des textes, des expressions de communication, des formules, des structures de langue, des notions, ainsi que dans les devoirs et les activités. Le vocabulaire et les éléments lexicaux, c'est-à-dire les notions,

sont centrés autour d'une ou bien de plusieurs fonctions et sujets, afin de favoriser l'amorce de communication de la part des élèves.

3.1.4.1. Les particularités de l'approche F-N

1) Le titre des modules devrait contenir des termes révélateurs du contenu de l'ensemble du matériel à étudier pour que l'apprenant sache à quels objectifs s'attendre et puisse deviner les sujets et les situations qui sont traités dans le module.

2) La même fonction langagière peut être présentée dans des situations différentes, dans deux ou plusieurs modules successifs (surtout dans les programmes intensifs). Les fonctions différentes peuvent être présentées dans le même ou dans différents contextes.

3) Les notions dans le contenu d'une unité dépendent de la fonction et de la situation. La grammaire et le vocabulaire sont présentés dans chaque module par l'intégration de la fonction et du contexte.

4) L'introduction en L1 que l'enseignant fait oralement au début d'une leçon aide les apprenants à comprendre les rôles sociaux ou l'attitude psychologique des interlocuteurs, à comprendre le concept de formalité et d'appropriation langagière à une situation particulière.

5) L'application du programme F-N doit rendre l'apprenant conscient des fonctions qu'il va découvrir à travers diverses situations socioculturelles; le programme doit encourager l'apprenant à employer ces fonctions d'une manière appropriée.

6) Les auteurs du curriculum ont pris en considération la possibilité de se servir des connaissances acquises en L1 dans la présentation d'un nouveau matériel.

7) Le choix et la gradation des structures grammaticales dans les fonctions à

exprimer dépendent de l'âge des élèves, de leurs besoins linguistiques et culturels, de la complexité des tournures grammaticales, et de leur compétence linguistique en L2.

8) L'approche F-N présente une liste des *notions* et des expressions nécessaires dans les autres matières enseignées en L2.

9) Le professeur ne joue plus le rôle dominant dans le processus apprentissage-enseignement. Le fonctionnement de l'approche F-N, essentiellement humaniste, suppose qu'on accepte le rôle central des relations humaines.

Il ne faut pas oublier que l'emploi de L2, et de L1, est un processus constant de choix et de négociation du sens et de la forme, objectif réalisable par le développement de l'adaptation et de l'improvisation.

Ces dernières sont non seulement des capacités à développer chez les apprenants, mais des caractéristiques centrales de l'usage de la langue, dignes d'être prises en compte par le professeur. Cette idée nous mène à distinguer trois positions méthodologiques:

- 1) le processus d'enseignement doit être centré sur l'improvisation;
- 2) l'apprentissage sera plus efficace si un élève a la possibilité d'improviser, d'inventer dès le niveau débutant;
- 3) les activités, soit celles qui contiennent du matériel nouveau, soit la séquence des devoirs reprenant des difficultés, doivent garantir l'apprentissage efficace de L2 ; l'improvisation, la révision et la correction doivent être naturelles et orientées vers un but.

De nos jours, les deux premiers points sont les plus faciles à appliquer. L'enseignement traditionnel (présentation -> exercices -> pratique) donne aux apprenants de l'information linguistique qu'ils doivent savoir appliquer en s'exprimant en L2. Ce

processus n'a pas de lien véritable avec l'apprentissage. Selon Finocchiaro et Brumfit, la présentation et l'exécution des exercices structuraux ne favorisent pas la production de L2, mais seulement la pratique mécanique des tournures mémorisées. On ne peut pas dire qu'un élève les apprend jusqu'à les employer activement en parlant, et jusqu'à les identifier en lisant des textes, en écoutant des enregistrements, en faisant des activités qui favorisent une production spontanée. Ces activités peuvent élargir sa compréhension du système de la langue. Les élèves ne doivent pas simplement apprendre la langue que leur inculquent des professeurs et des manuels, mais ils doivent la créer à l'aide de l'information qu'on leur présente.

Si l'on accepte une approche communicative de l'apprentissage de la langue, il faut accepter d'accorder la place centrale aux activités qui mènent à la fluidité d'expression. Les activités de discussion, qui supposent le travail à deux ou en groupes, ainsi que les jeux de rôles, contiennent des éléments favorisant le développement de la fluidité qui est le critère primordial de la relation élève-langue. Une activité menant à l'aisance rend les apprenants capables de manipuler la L2 comme leur L1, sans concentration sur ses traits formels. Les exercices d'audition, de discussion, de lecture et d'orthographe peuvent avoir pour but l'exactitude linguistique en se focalisant sur les traits formels, de même qu'ils peuvent viser l'aisance. Peu importe que l'apprenant commette des fautes en faisant ces exercices; la prévention des fautes ne doit pas empêcher de faire une activité de façon naturelle et compréhensible. Si les fautes l'empêchent de se faire comprendre en L2, l'exercice en question est trop difficile. D'après les auteurs de l'approche, la réflexion sur le contenu et non sur les formes linguistiques correctes peut favoriser l'apprentissage de la langue sans détourner

l'apprenant de la communication, même si les formes qu'il emploie, sont erronées.

Il existe beaucoup de matériel didactique que le professeur peut adapter à sa propre classe, selon le contexte. Pour un travail efficace avec les exercices de cette sorte, le professeur doit expliquer aux élèves quel profit ils peuvent en tirer, organiser des cours de correction des fautes les plus répandues, présenter de bons modèles oraux et écrits d'une L2, ce qui diminuera le risque d'une production inappropriée et d'un enseignement trop centré sur l'exactitude des formes.

3.1.4.2. Les responsabilités du professeur

Dans l'optique de l'approche F-N, le professeur doit :

- 1) connaître les intérêts des apprenants, leurs besoins linguistiques et culturels, leurs styles particuliers d'apprentissage, ainsi que leurs aspirations sociales et professionnelles;
- 2) identifier le niveau de compétence linguistique d'un élève en L2, à moins qu'il ne soit débutant;
- 3) obtenir l'information nécessaire concernant la communauté cible (les habitants et les caractéristiques géographiques d'une communauté) pour élaborer des activités qui puissent créer une situation simulant la vie réelle de la communauté étrangère cible;
- 4) élargir la compétence linguistique des apprenants à l'aide d'activités de lecture, d'audition, d'observation etc., qui présentent un grand nombre de concepts voire de notions se prêtant à la réflexion, à la discussion et à la description;
- 5) enrichir le vocabulaire des élèves en incluant, dans les dialogues et autres activités orales et écrites, des formules de langue, des expressions de communication, des mots d'hésitation et d'exclamation propres à une communication authentique en L2;

6) présenter des fonctions, des structures et des notions dans des situations réelles qui éclaircissent le sens des éléments linguistiques et qui illustrent des situations possibles de leur emploi. Par exemple, les expressions anglaises de la fonction de prévention '*Look out*' et '*Be careful*' s'emploient dans des situations différentes: on dit '*Look out*' pour prévenir qqn, par exemple, d'une auto qui va le renverser; on dit '*Be careful*' pour avertir qqn qui va entreprendre une tâche dangereuse;

7) modifier l'ordre de présentation du matériel proposé par les manuels pour enseigner les expressions et les notions les plus usuelles dont les apprenants ont besoin dans des situations de communication vraisemblables. Leur présentation doit précéder celle du matériel qui est moins utilisé et dont l'emploi par les élèves est peu probable;

8) présenter un matériel déjà appris mais dans un contexte plus étendu, ce qui permettrait aux étudiants de généraliser l'emploi des règles de grammaire et d'intégrer les formes linguistiques et les concepts dans des discours progressivement plus longs;

9) proposer des activités qui incitent les élèves à s'exprimer en L2 couramment, des activités qui forment leurs habitudes (par ex.: une habitude d'articulation), qui encourage les élèves à faire leur propre choix d'expressions;

10) ne pas interrompre la réponse d'un apprenant pour corriger ses fautes, à moins qu'elles ne rendent la réponse incompréhensible;

11) encourager les élèves à discuter en L2 de leur propre culture et de leurs valeurs afin de leur faire prendre conscience du fait que L2 est un instrument de communication. Dans la conversation en L2, on se focalise sur le contenu du message et non sur sa forme. Hors le contexte d'enseignement, il est désirable que les interlocuteurs s'intéressent aux idées, aux pensées et non à la forme du message. En classe, les

professeurs réalisent le plan de travail pré-établi, corrigent les fautes, se concentrent sur la forme des énoncés en L2. Le manque de possibilité de s'exprimer en L2 pose problème, surtout au niveau débutant, parce que c'est à ce niveau que la reproduction précise des modules peut favoriser la capacité de s'exprimer avec aisance aux niveaux intermédiaire et avancé.

Dans la conversation, on se sert des règles d'interaction: donner et recevoir l'information suffisante pour satisfaire le but de la conversation et les besoins des interlocuteurs. Pour que les interlocuteurs arrivent à un accord, il faut coordonner les objectifs de la communication, employer les unités de langue dont le sens sert à réaliser les objectifs de l'élève.

Les programmes d'enseignement des langues étrangères proposés dans les années 50-60 supposaient que les élèves apprenaient les modules de façon séquentielle et se construisaient un système de langue graduellement, sans saisir le lien entre les éléments du système. Parfois les mêmes éléments de la langue étaient présentés dans des modules différents, comme dans l'approche audio-linguale²²; parfois un aspect de langue comprenait trop d'information grammaticale, comme dans la méthode traditionnelle, dite grammaire-traduction, de sorte que les élèves étaient obligés d'analyser les composantes du système grammatical hors de leur contexte et n'avaient pas d'idée sur la langue en tant que système.

²² La méthode « audio-linguale » ou - le professeur présente comme modèle à imiter un sujet dont la langue parlée est sa langue maternelle (*native speaker*) - focalisation sur le travail oral - basée sur les théories behavioristes de Skinner - appel aux mécanismes et aux automatismes - le travail de l'étudiant est d'imiter le modèle qu'on lui propose et de mémoriser dialogues et structures - l'interaction professeur-étudiant est déterminée par le professeur qui dirige les échanges professeur-étudiant et étudiant-étudiant - les exercices comprennent répétitions, transformations, substitutions et expansions - inconvénients: « surapprentissage » d'une langue préfabriquée; difficultés du transfert de la classe à la vie réelle où les situations et structures rencontrées sont bien plus complexes et nombreuses, donc cette méthode peut manquer d'authenticité.

De telles approches réduisaient la production de L2 par les élèves, parce que l'apprentissage était basé sur la reproduction exacte des tournures présentées dans le manuel ou par le professeur. La reproduction précise des modules comme base du processus d'apprentissage met l'accent presque exclusivement sur la production correcte du point de vue phonétique, lexical et grammatical. Ces critères, c'est-à-dire la prononciation, l'emploi correct du lexique et des formes grammaticales, sont importants pour le contrôle et l'évaluation de la performance d'un élève, ou bien pour faire une analyse linguistique, mais ils sont loin de garantir un apprentissage efficace. La concentration sur ces aspects sert davantage à la formation de linguistes qu'à celle d'utilisateurs de la langue.

3.1.5. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Les auteurs de l'approche *Fonctionnelle-Notionnelle* ont proposé des stratégies utilisables à tous les niveaux de l'apprentissage. Finnochiaro et Brumfit (1983) mentionnent les raisons suivantes pour justifier l'efficacité de l'approche :

1. Elle comprend des activités pratiques pour un travail individuel et collectif.
2. Elle garantit l'enseignement d'une langue dont on peut se servir dans la vie quotidienne, dans différentes situations socioculturelles où les aspects de prononciation, de vocabulaire, de grammaire et de culture sont choisis et présentés d'après leur importance dans la communication authentique. Ces aspects sont reliés dès la première leçon du niveau élémentaire pour répondre au but de communication immédiate.
3. Elle insiste sur l'importance de faire une grande quantité d'activités réceptives avant de forcer les élèves à une production prématurée.
4. Elle suppose que la langue employée dans tous les actes de parole soit en lien

avec le contexte, et soit appropriée grammaticalement et sémantiquement. Celui qui parle doit avoir un objet réel dont il va parler et le désir d'en parler.

5. La communication, même aux niveaux élémentaires, est considérablement motivée, car l'approche F-N exprime les fonctions de communication fondamentales et favorise l'emploi des notions les plus appropriées pour compléter des fonctions à exprimer.

6. Elle encourage les professeurs à se servir également de principes psychologiques et sociolinguistiques

7. L'approche F-N peut se développer naturellement à partir de la méthodologie d'enseignement déjà existante. Les professeurs et les auteurs des programmes peuvent utiliser des approches éclectiques, emprunter ce qu'ils croient utile pour leur travail aux méthodes directe, audio-linguale, structurale, et à d'autres, et incorporer certains de ces aspects à l'approche *Fonctionnelle-Notionelle*.

8. L'approche F-N n'insiste pas sur une connaissance approfondie du matériel dès sa première présentation. Un programme en spirale, élargi suppose que le matériel grammatical, lexical ou culturel de la L2 sera étudié plus profondément à chaque cours successif.

9. Grâce à l'organisation en sections et modules, l'approche F-N garantit la possibilité de modifier le programme à tout moment pendant l'année scolaire. L'approche est destinée aux cours réguliers à long terme, allant de l'école élémentaire à l'université, aussi bien qu'aux cours intensifs.

10. L'approche F-N favorise l'apprentissage des langues étrangères tandis que les autres méthodes, jadis répandues, réduisaient le nombre d'étudiants en classe.

L'éducation bilingue et multilingue devient populaire de nos jours, ce qui exige de nouvelles recherches dans le domaine de l'enseignement des langues et le perfectionnement du processus d'enseignement-apprentissage de L2.

3.2. CRITIQUE DU "NOTIONAL SYLLABUS" ET ANALYSE DE L'APPROCHE "FNCTIONNELLE-NOTIONNELLE"

Dans les années 70-80, les linguistes ont effectué de nouvelles recherches dans le domaine de l'enseignement des langues, où ils ont reconnu l'importance du contenu. En 1976, Wilkins a proposé le *Syllabus Notionnel* où il a donné une autre définition du contenu langagier, en prenant en considération non seulement les buts généraux, le vocabulaire et la grammaire, mais aussi les notions que l'apprenant doit transmettre à son interlocuteur. L'auteur a aussi proposé des buts fonctionnels de l'utilisation de la langue, et a déterminé le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et ses tâches. Cette conception de la langue a reflété un changement radical dans l'enseignement-apprentissage de L2, car désormais il fallait présenter la langue en insistant sur sa valeur communicative plutôt que grammaticale.

Cependant, l'analyse du *Notional Syllabus* a montré ses faiblesses, ce qui a exigé l'élaboration d'une nouvelle approche d'enseignement des langues étrangères. En 1983, Finocchiaro et Brumfit ont proposé une approche *Fonctionnelle-Notionnelle* dont les théories ont été développées en s'appuyant sur les principes du *Syllabus* de Wilkins. Les auteurs ont essayé d'éliminer les défauts non seulement du *Notional Syllabus*, mais de toutes les méthodes élaborées auparavant. Cette section abordera la critique du *Syllabus*

Notionnel et analysera l'approche F-N, en la comparant avec d'autres méthodes et approches.

3.2.1. LE "NOTIONAL SYLLABUS" DE WILKINS

La critique du "*Notional Syllabus*" est basée sur les difficultés liées à l'organisation de l'ordre de présentation de différentes fonctions langagières. Dans ce programme, la priorité relative des fonctions est loin d'être évidente. Un autre problème consiste en la richesse des structures grammaticales nécessaires pour manier les fonctions selon les niveaux de formalité (par ex. : en anglais la structure *Could I...?*, est-elle en opposition avec la structure *Would you mind if I...?*). D'autre part, on peut déterminer des centaines de fonctions et micro-fonctions langagières, mais il est peu probable qu'il existe plus de dix fonctions essentielles pour l'expression desquelles on se serve d'un grand nombre de tournures ('exponents').

Une autre faiblesse de l'approche notionnelle concerne l'enseignement de L2 au niveau avancé. Wilkins ne dit pas si l'on doit simplement enseigner les tournures ('exponents') plus complexes des fonctions essentielles, ou bien si l'on doit toucher aux fonctions elles-mêmes plus complexes (porter plainte d'une manière sarcastique, par ex.) (Mason site-web [2]).

En élaborant son approche, Wilkins n'a pas attribué une grande importance à la présentation de la méthodologie d'enseignement de L2. Les manuels élaborés avec l'accent sur le programme fonctionnel contiennent des expressions de communication (par exemple : pour exprimer une opinion, on propose les expressions '*avoir raison, être d'accord avec qqn, avoir le sentiment, être sûr(e)*', etc.). Ces expressions font partie des activités, ce qui sert à favoriser le progrès dans l'apprentissage de L2. En plus, la

communication comme but d'apprentissage de L2 a amené à un enseignement de L2 centré sur les techniques de communication par le biais des activités concernant l'application et la pratique des tournures. L'idée que, même au niveau débutant, il faut présenter des fonctions langagières significantes et de haute valeur, paraît révolutionnaire par rapport aux approches (approche structurale, par ex.) qui recommandent de commencer l'enseignement-apprentissage de L2 par les éléments les plus simples : par ex., la présentation du verbe *être* et de toutes ses formes, sans considérer leur emploi dans la communication en L2.

3.2.2. L'APPROCHE "FONCTIONNELLE-NOTIONNELLE"

L'élaboration de l'approche F-N a débuté dans les années 70 comme le développement du travail de Wilkins où les auteurs ont tenu compte des défauts du *Notional Syllabus*. Par contraste avec les méthodes centrées seulement sur les formes grammaticales, l'approche est centrée sur les fonctions et sur la pragmatique, c'est-à-dire sur les buts de l'utilisation d'une langue. Les éléments d'organisation du programme F-N sont focalisés sur les fonctions suivantes : identification, demande de permission, conseil, offre, invitation, excuses. En général, tous les manuels qui préconisent l'apprentissage de L2 comme moyen de communication sont organisés à partir du programme F-N.

Les besoins linguistiques particuliers des apprenants ont été pris comme base de l'organisation du programme F-N, ce qui devrait rendre l'approche plus efficace que les méthodes proposées auparavant. Mais, l'application de cette approche n'est possible que dans le travail avec des groupes cibles déterminés, dont les besoins sont connus (par ex. : des adultes professionnels). Selon cette approche, l'enseignement de L2 doit commencer par la spécification des besoins communicatifs des apprenants, ce qui doit permettre,

ensuite, de déterminer les stratégies didactiques et le contenu des unités et modules afin de rendre l'approche donc l'apprentissage plus efficace.

3.2.2.1. L'APPROCHE F-N ET D'AUTRES MÉTHODES

La méthode traditionnelle est basée sur la présentation des parties du discours, tandis que l'approche F-N s'appuie sur les activités de langue où sont impliquées les fonctions langagières et qui simulent les situations de la vie réelle. L'accomplissement de ces activités exige la connaissance non seulement des formes linguistiques, mais, ce qui est plus important, l'apprenant doit connaître les fonctions langagières et les situations afin de pouvoir les appliquer à la vie réelle. Les activités au programme servent à encourager la participation des élèves, puisque les situations décrites sont vraisemblablement bien connues de l'apprenant. Les fonctions proposées dans ces activités sont les plus usuelles et les sujets à discuter sont les plus importants et les plus communs.

Toutes les méthodes d'enseignement de L2 peuvent être classées *'according to whether they primarily represent reactions to content and syllabus issues or to instructional issues'* (Richards 1984). Par contraste avec l'approche naturelle, le programme F-N ne touche pas aux théories pédagogiques, qui incluent les théories psycholinguistiques d'enseignement des langues et une suite logique de techniques d'enseignement. Richards a exposé les composantes de ces théories, en les résumant de la manière suivante:

1. A psycholinguistic dimension, containing a theory of learning strategies and that specifies the conditions necessary for these processes to be effectively utilized by learners;
2. A teaching dimension, containing an account of the teaching and learning procedures to be followed and of the

role of teachers and learners in the instructional process (i.e., the types of tasks and activities they are expected to carry out, the role of learners as performers, initiators, and problem solvers, and their degree of independence and control over the content of what they learn and how they learn it) (Richards 1984).

Cependant, certaines procédures relatives à la théorie de l'enseignement sont traitées dans les modèles particuliers du programme F-N qui privilégie les techniques communicatives.

3.2.2.2. MÉTHODOLOGIE DE L'APPROCHE F-N

En élaborant le programme, Finocchiaro et Brumfit ont tenu compte non seulement de l'importance du contenu, mais aussi de la méthodologie d'enseignement de L2, considérée par la plupart des enseignants comme la partie la plus importante de leur travail. Les techniques d'enseignement des langues proposées par l'approche F-N, sont développées grâce à la précision des objectifs du contenu du programme.

Finocchiaro et Brumfit ont reconnu que les procédures de présentation et d'application du matériel didactique sont des questions relevant de l'individu, et qu'elles sont étroitement liées aux relations qu'entretient l'enseignant avec ses élèves. Néanmoins, il existe des principes essentiels compatibles avec les objectifs de l'approche F-N. Ces principes suivent ceux de l'approche communicative et peuvent être reliés à deux hypothèses principales : la première se rapporte à l'usage de la langue en contexte de classe et non aux connaissances de la langue; la deuxième exprime l'idée que l'apprentissage de L2 est plus efficace dans les situations qui représentent la vie réelle.

En proposant l'approche F-N, Finocchiaro et Brumfit (1983) ont fixé leur attention sur la méthodologie de l'enseignement de L2. Les auteurs croient que le

professeur peut se servir de leurs suggestions par le biais de l'improvisation et de l'adaptation aux circonstances de chaque situation. Selon les auteurs, leurs propositions se basent sur les moyens qui peuvent aider l'enseignant à augmenter la motivation et l'enthousiasme chez ses élèves.

Le contenu des cours et les exemples d'activités présentées dans le programme sont composites, s'inspirant des techniques élaborées dans les programmes d'autres méthodes, car la méthodologie F-N est fondée sur des principes souvent anciens. Cependant, la distinction entre l'approche F-N et les autres méthodes est remarquable. Afin de mieux cerner en quoi consiste cette approche, nous présentons quelques principes de l'approche F-N et de la méthode audio-linguale²³, que les auteurs proposent dans leur travail (Finocchiaro et Brumfit 1983 : 91-93) :

<i>Audio-Lingual Method</i>	<i>Functional-Notional Methodology</i>
1. Attends to structure and form more than meaning.	1. Meaning is paramount.
2. Demands memorization of structure-based dialogues.	2. Dialogues center around communicative functions and are not normally memorized.
3. Learning items are not necessary contextualized.	3. Contextualization is a basic premise.
4. Language learning is learning structures, sounds, or words.	4. Language learning is learning to communicate.
5. Drilling is a central technique.	5. Drilling may occur, but peripherally.
6. Native-speaker-like pronunciation is sought.	
7. Communicative activities only come after a long process of rigid	

²³ La méthode « audio-linguale » - le professeur présente comme modèle à imiter un sujet dont la langue parlée est sa langue maternelle (*native speaker*) - focalisation sur le travail oral - basée sur les théories behavioristes de Skinner - appel aux mécanismes et aux automatismes - le travail de l'étudiant est d'imiter le modèle qu'on lui propose et de mémoriser dialogues et structures - l'interaction professeur-étudiant est déterminée par le professeur qui dirige les échanges professeur-étudiant et étudiant-étudiant - les exercices comprennent répétitions, transformations, substitutions et expansions - inconvénients: « surapprentissage » d'une langue préfabriquée; difficultés du transfert de la classe à la vie réelle où les situations et structures rencontrées sont bien plus complexes et nombreuses, donc cette méthode peut manquer d'authenticité .

<p>drills and exercises.</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. The use of students' native language is forbidden. 9. Teacher controls the learners and prevents them from doing anything that conflicts with the theory. 10. "Language is habit" so errors must be prevented at all costs. Accuracy is a primary goal. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Comprehensible pronunciation is sought. 7. Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning. 8. Judicious use of native language is accepted where feasible. 9. Teachers help learners in any way that motivates them to work with the language. 10. Language is created by the individual often through trial and error. Fluency and acceptable language is the primary goal.
---	--

La méthodologie F-N découle de l'analyse de l'expérience des enseignants qui ne s'appuient pas dans leur travail sur une méthode particulière, mais qui se servent d'un mélange de théories provenant de différentes méthodes, ce qui leur permet de créer un ensemble logique de moyens d'enseignement qui diffère beaucoup des techniques élaborées dans les années 50-60s.

Les principales différences entre la méthodologie F-N et la méthode audio-linguale sont présentées dans les deux points suivants :

1. Les prétentions théoriques de l'approche F-N sont plus limitées et plus simples que celles de la méthode audio-linguale. Les auteurs de l'approche F-N n'ont pas l'intention de décrire avec précision le processus d'apprentissage de L2. Ils ne réussissent pas à expliquer, ni même à supposer, pourquoi certaines techniques employées par un enseignant sont plus efficaces que d'autres. Par conséquent, la méthodologie F-N se focalise davantage sur le travail pratique des professeurs. En même temps, les auteurs de l'approche parlent de la nécessité de travailler avec chaque élève, mais ils ne donnent pas

de directives pour ce travail individuel. En plus, cette affirmation laisse entendre qu'il s'agit d'une approche excessivement personnalisée, louable, mais peu réaliste.

2. La méthodologie F-N donne l'initiative non seulement à l'enseignant, mais surtout à l'apprenant, puisque le programme F-N est axé sur les besoins de ce dernier et sur ses objectifs d'apprentissage. Les auteurs font remarquer qu'il faut lui donner plus de possibilités de s'exprimer en L2 dans des situations que le professeur ne peut pas prévoir, ce qui permet à l'étudiant d'employer L2 dans des conditions dites naturelles, où il doit exprimer ses pensées, en se servant des moyens linguistiques dont il dispose, même si cela suppose la présence de fautes dans son discours. L'affirmation qu'une faute commise par l'étudiant mène à sa fossilisation n'est plus justifiée, parce que, selon Finocchiaro et Brumfit, les erreurs dans la production de l'élève sont le résultat de la pratique insuffisante de L2 au cours de son apprentissage. Cependant, cela ne signifie pas que l'exactitude du discours de l'apprenant soit négligée, car Finocchiaro et Brumfit préconisent une utilisation de L2 plus fréquente de l'apprenant dans des situations signifiantes. Ils soutiennent la nécessité de corriger les fautes en insistant sur une correction occasionnelle (Finocchiaro et Brumfit 1983 : 94), cependant, ils ne spécifient ni le type de fautes à corriger, ni la fréquence de la correction, ni les techniques de correction, ni par qui cette correction doit être faite (le professeur, d'autres élèves ou bien s'il doit s'agir d'autocorrection).

CONCLUSION

Le plus grand mérite de l'approche *Fonctionnelle-Notionnelle* est que ce sont l'apprenant, ses besoins et ses objectifs de communication qui forment le vrai noyau du programme. Les besoins actuels et futurs, les besoins sociaux, professionnels et académiques

constituent la base du contenu de cette approche. Les auteurs prêtent attention à certains aspects de la langue et à la perfection du contenu du point de vue linguistique et socioculturel. Mais l'intérêt primordial des fonctions de la langue est centré sur les besoins et sur le désir de l'apprenant de s'exprimer convenablement en L2 selon son âge, son niveau de connaissances et chaque situation particulière. D'autre part, Finocchiaro et Brumfit font remarquer que leur travail ne prétend pas lier la théorie psycholinguistique à la pratique, mais tout simplement contient des suggestions qui peuvent servir aux professeurs dans l'enseignement des langues.

L'approche F-N est basée sur l'approche communicative qui classe les catégories langagières d'après les buts sociaux, celles-ci pouvant être mises en pratique au moyen de nombreux types d'exercices.

Le terme '*notional*' (Finocchiaro et Brumfit 1983) désigne toutes les stratégies de l'enseignement des langues dont le contenu est déterminé par l'analyse des besoins de l'acquéreur. Le but du programme est d'enseigner:

1. la fonctionnalité (par ex. : la valeur sociale de l'expression exprimée);
2. la modalité (par ex. : le degré de probabilité);
3. la conceptualité (par ex. : les relations significatives exprimées par les formes des propositions (catégorie de la fonction communicative)).

Voici un échantillon des questions qui ne sont pas traitées dans l'approche F-N :

1. Est-il possible de planifier une leçon en s'appuyant seulement sur les modèles du programme F-N?
2. Dans quelle mesure les cours de langue correspondent-ils aux exigences de l'approche F-N?

3. Quelles fonctions peut-on attribuer aux structures représentées dans l'approche et quel ordre faut-il suivre dans leur présentation?

CONCLUSION

Les premières tentatives en vue d'établir des critères systématiques et rationnels pour l'élaboration des méthodes d'enseignement des langues remontent aux années 20 du 20^e siècle. Toutes les méthodes d'apprentissage de L2 proposent des suggestions afin de favoriser le processus d'apprentissage, mais les auteurs de chaque méthode adoptent différents points de vue sur la façon de définir une langue. Dans certaines méthodes, la conception de la langue est définie en termes grammaticaux, tandis que d'autres sont axées sur des concepts sémantiques ou lexicaux selon les théories linguistiques dont elles s'inspirent (analyse du discours, pragmatique...). Certaines méthodes cherchent à transmettre les normes du comportement social et linguistique qui sont propres à la communication de la vie quotidienne. Chaque méthode constitue une optique particulière selon ses fondements linguistiques, cognitifs et pédagogiques

Notre étude de trois méthodes d'enseignement des langues étrangères montre qu'il est impossible de les comparer afin de révéler la supériorité de l'une sur l'autre. En effet, chacune vise des objectifs et donc des apprenants différents et s'applique à des circonstances et conditions d'enseignement-apprentissage particulières (programmes, contraintes horaires, formation pédagogique des enseignants...)

Pendant des siècles, l'enseignement des langues étrangères a été basé sur la méthode traditionnelle qui met l'accent sur la présentation de la grammaire et le développement des connaissances explicites de la L2. La traduction des textes littéraires ainsi que la mémorisation des règles de grammaire et des listes de vocabulaire est censée favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère. Il ne s'agit pas d'une méthode pédagogique étant donné l'absence de programme qui proposerait des techniques

d'enseignement pour faire passer le contenu grammatical et les objectifs à atteindre. L'application de la méthode traditionnelle n'est possible que dans le contexte de salle de classe et peut être bénéfique à l'apprenant dont le but est d'atteindre une bonne compétence linguistique en L2 surtout en lecture et écriture.

L'incapacité des apprenants à communiquer en L2 a suscité des questionnements sur l'efficacité de la méthode traditionnelle et a conduit à des recherches dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et particulièrement de l'apprentissage. Peu à peu, on en est venu à identifier certaines lacunes de la méthode grammaire-traduction : elle est axée sur la langue et plus précisément sur les catégories du discours et ne tient pas compte des variables de l'apprenant à savoir : les variables affectives (attitude, motivation...) et cognitives (aptitude, stratégies d'apprentissage...). Suite à un programme de recherches sur l'apprenant, certains facteurs biologiques tels que l'âge, l'intelligence ou les traits de personnalité ont été perçus comme des données importantes au processus d'enseignement apprentissage. On en est donc arrivé à accorder la priorité non plus à des facteurs linguistiques (langue et théories linguistiques) mais à l'apprenant lui-même, ses objectifs, ses besoins et son profil affectif et cognitif. L'échec de l'application des théories linguistiques au domaine de l'enseignement des L2 et la déclaration de Chomsky lui-même en 1966 lors de la *Northeast Conference on the teaching of Foreign languages* ont contribué à relativiser la portée des conceptions de la linguistique et de la psychologie pour la technologie de l'enseignement des langues. Désormais, les recherches ont porté sur la nature des processus cognitifs sous-jacents.

C'est ainsi que certains innovateurs tels Krashen, ont osé remettre en question l'utilité de l'enseignement de la grammaire. L'approche Naturelle de Krashen qui fait la

distinction entre “ apprentissage ” (processus explicite, conscient, axé sur la forme linguistique ou la grammaire) et “ acquisition ” (processus implicite, inconscient, axé sur le sens), constitue une révolution dans la pédagogie de l’enseignement des langues étrangères. La focalisation sur l’apprentissage de la grammaire, comme dans l’approche traditionnelle, n’est pas l’objectif déclaré des auteurs de l’approche Naturelle. Dans l’optique de Krashen, l’utilisation réussie de L2 est le résultat de l’acquisition et non de l’apprentissage. Krashen et Terrell mettent l’accent sur l’acquisition de la L2 par le biais de la compréhension des messages et l’expression orale en L2. La présentation et l’explication de la grammaire sont conçues comme des composantes de l’apprentissage et ont été éliminées du processus de l’enseignement-apprentissage de L2. L’approche Naturelle est considérée plus efficace au niveau débutant. C’est d’ailleurs cette approche qui a inspiré les programmes d’immersion canadiens qui supposent l’enseignement de certaines matières en L2.

Dans une optique plus linguistique, Finocchiaro et Brumfit, ont proposé l’approche Fonctionnelle-Notionnelle pour l’enseignement des langues étrangères. Contrairement à Krashen et Terrell, ces auteurs ne supposent pas l’inefficacité de la présentation de la grammaire. Par contre, Finocchiaro et Brumfit soulignent l’importance du contenu ainsi que de la forme. Ils présentent une liste de fonctions linguistiques nécessaires à l’utilisation de la langue cible dans les situations de la vie quotidienne. L’application de ce programme convient plutôt aux apprenants adultes dont le but est d’apprendre à se servir d’une langue étrangère pour des besoins personnels et/ou professionnels bien définis.

Notre étude a montré que la méthode traditionnelle, l'approche Naturelle et l'approche Fonctionnelle-Notionnelle ont des objectifs tout à fait différents et sont destinées à des clientèles différentes. Cependant, il convient de reconnaître les mérites et les limites de chaque approche selon les objectifs poursuivis par chaque groupe d'apprenants, sans oublier leurs stratégies d'apprentissage et leur profil cognitif. C'est ainsi que l'on doit reconnaître la valeur de la méthode traditionnelle axée sur un enseignement explicite de la grammaire qui est toujours de mise à un niveau avancé d'apprentissage en contexte universitaire.

La question se pose de savoir dans quelle mesure telle ou telle méthode impose aux apprenants un processus d'apprentissage bien déterminé. Le moins qu'on puisse dire est qu'aucune méthode n'est toute puissante. Même si certaines fautes peuvent être combattues avec quelque succès au moyen d'une technique donnée, aucune méthode n'arrive à les bannir complètement. On ne peut qu'approuver Dulay et Burt (1974 : 135) quand elles affirment que " beaucoup de ce qui est enseigné en classe n'est pas appris et beaucoup de ce qui est appris n'a pas été enseigné en classe ". Il ne faut donc pas oublier le rôle de l'apprenant qui reste en quelque sorte maître de son apprentissage.

Devant cette profusion de méthodes et d'approches, l'enseignant qui doit choisir une méthode pour ses élèves se sent souvent impuissant ou perplexe. Aucune méthode particulière n'est la meilleure pour tous les apprenants : ceux-ci profitent, de façon individuelle, de ce qui leur est proposé. Par conséquent l'heure n'est plus au dogmatisme des principes d'enseignement mais bien plutôt à l'éclectisme. C'est-à-dire que l'enseignant peut puiser ici et là dans différentes approches un éventail d'activités et de

techniques qui peuvent convenir aux différents profils d'apprenants et maximiser ainsi leur potentiel d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE :

1. Bailey, N., C. Madden, et S. Krashen (1974), *Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?*, *Language learning* 21: 235-243.
2. Besse, H. et R. Porquier (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier, 71-93.
3. Besse, H. (1985), *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*, Paris : Crédif – Didier.
4. Bibeau, G. (1983), *La théorie du moniteur de Krashen : aspects critiques*, *Bulletin de l'ACLA [Association canadienne de linguistique appliquée]* 5/1.
5. Bogaards, P. (1988), *Caractéristique de l'enseignement. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Hatier. 240-284.
6. Brown, R. (1973), *A First Language*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
7. Caravolas, J.-A. (1995), *Le point sur... L'histoire de l'enseignement des langue*, Centre Éducatif et Culturel inc..
8. Chastain, K., Woerdehoff, F. (1968), *A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory*, *Modern Language Journal* 52, 268-279 (4.2.3.).
9. Chaurand, J. (1969), *Histoire de la langue française*, Presses Universitaires de France, Paris, 94-98.
10. Chevalier, J.-C. (1994), *Histoire de la grammaire française*, Presses Universitaires de France, Paris, 7-29.
11. Cohen, M. (1973), *Histoire d'une langue : le français*, Paris, Éditions sociales.
12. Cook, V.J. (1993), *Linguistics and Second Language Acquisition*, Macmillan.
13. Cook, V.J. (1993), *Wholistic multi-competence – jeu d'esprit or paradigm shift?*, *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, ed. B. Kettemann, Narr, 2-8.
14. Csecsy M. (1968), *Personnes et nombre dans les formes orales du verbe*, *Le français dans le monde*, 56. 31.
15. Dubois, J. et Dubois-Charlier, F. (1970), *Éléments de linguistique française : syntaxe*, Larousse, Paris.

16. Dulay, H. et M. Burt. (1973), *Should we teach children syntax?*, Language learning 23 (no. 2).
 17. Dulay, H. et M. Burt. (1974), *Natural sequences in child second language acquisition*, Language Learning 24: 37-53.
 18. Dulay, H. et M. Burt. (1975), *A new approach to discovering universal strategies of child language acquisition*, Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications, ed., D. Dats, Washington, D. C.: Georgetown University School of Languages and Linguistics.
 19. Ellis, R. (1992), *Comprehension and the acquisition of grammatical knowledge in a second language*, in Courchâne, R. J., Comprehension-based second language teaching, Ottawa: University of Ottawa Press.
 20. Finocchiaro, M. et Brumfit, C. J. (1983), *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*, N.Y., Oxford University Press.
 21. Gaonac'h, D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier-Didier, 6.
 22. Gass, Susan M. et Larry Selinker (1994), *Second language acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
 23. Germain, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris: CLE International, 42-65, 101-110, 243-270.
 24. Girard, D. (1974), *Les langues vivantes*, Paris : Larousse, coll. Enseignement et pédagogie. 63.
 25. Gregg, K. R. (1984), *Krashen's monitor and Occam's razor*, Applied Linguistics, 5, 79-100 (2.2.1).
 26. Grevisse, M. (1969), *Précis de grammaire française*, Gembloux : J. Duculot.
 27. Guasti, M. T., *Language acquisition : the growth of grammar*, Cambridge, Mass. : MIT Press, 2002.
 28. Hoff-Ginsberg, E. (2001), *Language development*, Belmont, Calif. ; Toronto : Wadsworth/Thomson Learning.
 29. Kitao, S. K. (1999), *Fundamentals of English language testing*, Tokyo : Eichosha Co..
 30. Kramsch, C. (1995), *The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to each other?*, Australian Review of Applied Linguistics, 18,1. 1-16.
-

31. Krashen, S. (1975). *The critical period for language acquisition and its possible bases*. In D. Aaronson & R. Rieber (eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. New York: New York Academy of Sciences, 211-24.
32. Krashen, S. D. (1983), *The natural approach : language acquisition in the classroom* / Stephen D. Krashen and Tracy D. Terrell. Oxford [Oxfordshire]; New York: Pergamon Press; San Francisco: Alemany Press.
33. Krashen, S. D. (1985), *Inquiries & insights : second language teaching, immersion & bilingual education, literacy*, Hayward, Calif. : Alemany Press.
34. Krashen, S.D. (1984), *Writing : research, theory, and applications*, Pergamon Press, Oxford, UK.
35. Legendre, R. (1983), *L'Éducation totale*, Montréal : Éditions Ville-Marie, et Paris : Nathan.
36. Lightbown, P.M. et Pienemann, M. (1993), *Comments on Stephen D. Krashen's "Teaching Issues: Formal grammar instruction."* TESOL Quarterly, 26, No.3. 717-722.
37. Lightbown, P. (1987), *Les grandes espérances : Enseignement et recherches sur l'acquisition d'une langue seconde*, in Calvé, P., Mollica, A., *Le français langue seconde : des principes à la pratique*, Welland, Ont : RCLV. 222-239.
38. Lyons, J. (1990), *Sémantique linguistique*, Paris : Larousse 260-345.
39. Mauger, G. (1968), *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui...*, Paris: Hachette.
40. McLaughlin, B. (1987), *Theories of second language learning*, London: Edward Arnold.
41. O'Neill, R. (1982, 1990), *Why use textbooks?* In Rossner, R. & Bolitho, R.,(eds.) *Currents of change in English language teaching*, Oxford: Oxford University Press, 148-156.
42. Richards, J. C. (1984), *The Secret Life of Methods*, TESOL Quarterly, 18, No. 1. 8-24.
43. Riché, P. (1979), *Instruction et vie religieuse dans le Haut Moyen Âge*, London, Variorum Reprints.
44. Roulet, E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Bruxelles, Labor, Paris : Nathan.
45. Richards, J. C. et Rodgers, (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

46. Saussure, F. de (1972 [1916]), *Cours de linguistique générale* / publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration de Albert Riedlinger ; édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris : Payot.
47. Smith, P.D. (1970), *A comparison of the cognitive and audio-lingual approaches to foreign language instruction: the Pennsylvania foreign language project*, Philadelphia: Center for Curriculum Development.
48. Terrell, T.D. (1977), *A natural approach to the acquisition and learning of a language*, *Modern Language Journal* 61, 325-336.
49. Terrell, T.D. (1984), *The Natural Approach to Language Teaching: An Update*, *Modern Language Journal* 41, 460-479.
50. Villiers, P. et J. de Villiers (1973), A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech, *Journal of Psycholinguistic Research*.
51. White, L. (1995), *Input, Triggers, and Second language acquisition : Can Binding Be Taught?*, *Second language acquisition : theory and pedagogy* / edited by Fred R. Eskman, LEA, Mahwah, New Jersey, Hove, UK, 63-79.
52. Wilkins, D. A. (1976), *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*, London : Oxford University Press.
53. Wilkins, D. A. (1972), *Linguistics in language teaching*, Cambridge, MIT Press.
54. Wilkins, D. A. (1976), *Notional Syllabus : a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*, London : Oxford University Press.
55. Wagner, R.-L. (1965), *Introduction à la linguistique française*, Genève, Droz.

SITE WEB :

[1]. Romeo, K., Krashen and Terrell's "Natural Approach",
<http://www.stanford.edu/~hakuta/LAU/ICLangLit/NaturalApproach.htm>

[2]. <http://perso.club-internet.fr/tmason/WebPages/LangTeach/Licence/FLTeach/Thunk1.htm>

[3]. <http://www.melta.org.my/ET/1993/main9.html>

[4]. http://www.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/natural_approach.htm

[5].
[http://www.google.ca/search?q=cache:8DKOVJhpmhsJ:nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW12/NW12\(pt1\).pdf+Krashen%27s+Theory+of+Learning-Acquisition&hl=en](http://www.google.ca/search?q=cache:8DKOVJhpmhsJ:nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW12/NW12(pt1).pdf+Krashen%27s+Theory+of+Learning-Acquisition&hl=en)

[6]. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm>

[7].

http://www.google.ca/search?q=cache:KN8iWSTwylUJ:net2.valenciacc.edu/cp/destinati+on/upload_dest/prea/Destinations%25202003.doc+critique+of+functional-notional+approach&hl=en

[8]. <http://kiri.ling.cam.ac.uk/psych/>

[9]. <http://fr.wikipedia.org>)