

Le comp...
thème 2 : Les théories
apprentissage et l'enseignement
ngues , Thème 3 : L'acquisition
de seco **L'Acquisition d'une** langue
langu **Langue Seconde** 4 :
l'âge et le développement d'une LE
Thème 5 : Les variables affectives et
le développement de LE , thème 6 :
variables cognitives et le dév
ment de langue langue étr
thème 7 : Le bilingu

English Français Espagnol Polonais 中文 Deutsch Portuguais

Alina Signoret • Helena da Silva

L'Acquisition d'une Langue Seconde



Universidad Nacional Autónoma de México
Coordinación de Humanidades
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Alina Signoret • Helena da Silva

L'Acquisition d'une Langue Seconde

Universidad Nacional Autónoma de México

México, 2011

Universidad Nacional Autónoma de México
Dr. José Narro Robles
Rector

Coordinación de Humanidades
Dra. Estela Morales Campos
Coordinadora

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Dra. Alina Signoret Dorcasberro
Directora

Lic. Bertha López Escudero
Secretaria General

Dra. Laura Gabriela García Landa
Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Lic. Víctor Panameno Quiroz
Coordinador de Comunicación Social

Comité Editorial
Dra. Alina María Signoret Dorcasberro
Presidenta

Lic. Bertha López Escudero, Dra. Laura García Landa, Lic. Víctor Panameño Quiroz, Lic. Laura Velasco, Mtra. Lamprini Kolioussi, Dr. Javier Vivaldo Lima, Dra. Beatrice Blin, Dra. Dulce María Gilbon, Mtra. Andrea Giovine, Mtra. Victoria Zamudio.

Primera edición en español, 1996
ISBN: 968-36-5675-7
Segunda edición en español, 2005
ISBN: 968-24-6653-9

Primera edición en francés, 2011
D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
04510 México, D. F.
publicaciones@cele.unam.mx
ISBN: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Diseño de interiores
Rosa Trujano López
Portada
Elizabeth Martínez
Cuidado editorial
Armando Rodríguez Briseño

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

CONTENTS

PRÉSENTATION	9
THÈME 1 : LE COMPORTEMENT VERBAL	11
THÈME 2 : LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	43
THÈME 3 : L'ACQUISITION DE SECONDE LANGUE (L2) ET DE LANGUE ÉTRANGÈRE (LE)	97
THÈME 4 : L'ÂGE ET LE DÉVELOPPEMENT D'UNE LE	153
THÈME 5 : LES VARIABLES AFFECTIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LE	179
THÈME 6 : LES VARIABLES COGNITIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LANGUE ÉTRANGÈRE (LE)	209
THÈME 7 : LE BILINGUISME	239

PRÉSENTATION

Le présent ouvrage est précurseur du projet de travail intitulé *Élaboration et publication de manuels théorico-pratiques pour la formation de professeurs et de chercheurs en langues* du Département de Linguistique Appliquée (DLA) du Centre d'Enseignement des Langues Étrangères (CELE) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). L'objectif de ce projet est l'élaboration de manuels pour les différents cours et programmes de linguistique appliquée et de formation de professeurs, que le CELE accueille dans ses diverses modalités.

Dans sa version en espagnol, la publication a comblé un vide dans le domaine de l'acquisition. La présente édition francophone offre une littérature spécialisée utile pour les participants des programmes de formation, des licences, des études de deuxième et troisième cycle en enseignement du français. Cet ouvrage peut aussi être digne d'intérêt pour un public plus vaste, intéressé par les thématiques de l'acquisition de secondes langues.

Ce livre traite différents thèmes théoriques de l'une des lignes de recherche les plus consolidées du DLA, l'acquisition de langues secondes. Cependant, étant donné qu'il se base sur l'expérience de recherche et d'enseignement de ses auteurs dans les salles de classe du CELE de l'UNAM, ce travail contribue de manière significative à comprendre de manière pratique le processus d'enseignement/apprentissage de secondes langues.

D'une manière didactique et avec une grande clarté d'exposition, chaque chapitre développe des thèmes théoriques pertinents de l'acquisition de secondes langues et les complètent de données empiriques, basées sur un travail systématique d'observation et de documentation de la pratique d'enseignement des langues. Les auteurs offrent aussi une série de questions et d'exercices pratiques qui permettent l'articulation théorico-pratique par le biais d'activités appliquées à des situations d'enseignement/apprentissage des langues.

THÈME 1. LE COMPORTEMENT VERBAL

*Il est inutile de spéculer sur le processus d'acquisition (d'une langue)
si on ne connaît pas plus ce qu'on acquiert (Chomsky, 1959 : 55)*

I. INTRODUCTION

Quel est l'intérêt de l'étude sur le comportement verbal ?

L'objectif de l'activité pédagogique des professeurs de langues étrangères est de permettre aux étudiants d'acquérir la capacité d'utiliser la langue cible de manière adéquate pour la communication. Cet objectif situe le comportement verbal au centre des activités d'enseignement-apprentissage, étant donné que le fait de connaître une langue signifie connaître sa grammaire et pouvoir utiliser ce savoir pour agir créativement avec d'autres interlocuteurs de cette langue. Actuellement, il est considéré que pour communiquer avec une langue déterminée, l'individu a besoin d'un ensemble de connaissances et d'habiletés qui constituent la compétence communicative dans cette langue (Hymes, 1972) ; de cette manière, notre tâche en tant que spécialistes de l'enseignement des langues est d'organiser, sélectionner et élaborer les activités pédagogiques nécessaires pour que nos étudiants puissent acquérir la compétence communicative dans la langue étrangère (LE) qu'ils sont en train d'apprendre. Cette compétence se manifestera, à son tour, comme **un comportement verbal** qui permettra d'identifier ces élèves comme des locuteurs de LE.

Le but de ce chapitre est de présenter les éléments théoriques qui permettent de comprendre le comportement verbal, ainsi que les connaissances et les habiletés qui le constituent. Pour ce faire, nous discuterons les concepts de *langage* et *langue*, de *compétence* et *performance*, de *langue* et *parole*, de *compétence communicative*, puisqu'ils sont étroitement liés au thème que nous traiterons ici.

De plus, nous verrons dans ce chapitre qu'apprendre à se comporter verbalement dans une nouvelle langue implique quelque chose de plus que l'apprentissage d'un autre code linguistique, que cela ne signifie pas simplement « traduire » automatiquement à LE ce que nous savons dans notre langue maternelle (L1). Nous verrons, en effet, qu'il s'agit d'un nouvel apprentissage linguistique, cognitif et social qui permettra de communiquer et de comprendre les signifiés émis en LE.

II. LANGAGE ET LANGUE

Quelle est la différence entre ces deux concepts ?

Selon Edward Sapir (1971), la communication est l'aspect dynamique universel de toute société humaine. Il n'existe pas de société sans une langue. Celle-ci permet à ses membres de partager des connaissances et des sentiments sur le monde qui les entoure. Indépendamment des possibles « limitations » d'une société « primitive » déterminée, il est possible d'observer que sa langue est aussi précise, aussi complète, et qu'elle couvre le même potentiel de créativité symbolique, que les langues des sociétés contemporaines industrialisées les plus prestigieuses ; ces langues permettent à leurs usagers d'utiliser les contenus référentiels (les connaissances) et les actes de parole (les actions verbales) indispensables pour la vie sociale.

J'ai mentionné antérieurement une série de concepts qui seront expliqués dans ce chapitre. Je considère opportun, tout d'abord, de faire la distinction entre les concepts de *langage* et *langue*. La plupart des langues utilisent des mots différents pour dénoter ces deux concepts ; de cette manière, nous avons : *langage* et *langue* en français, *linguagem* et *lingua* en portugais, *linguaggio* et *lingua* en italien. Cette distinction lexicale indique aussi qu'il s'agit de deux concepts différents. Cependant, il est intéressant de remarquer que l'anglais utilise un seul mot — le mot *language* — pour se référer aux deux concepts ; cela oblige donc les usagers de cette langue à se baser sur le contexte pour déterminer quel est le concept auquel le mot *language* fait référence.

Le vocable **langage** peut être employé avec les sens suivants :

1. Pour désigner un ensemble systématique de signes qui permet certains types de communication. Ce mot est employé ainsi pour dénommer les systèmes de communication en général. Nous parlons alors du langage humain, du langage des fleurs, du langage des abeilles, de celui des signalisations routières, des langages naturels, des langages artificiels, etc. Les langages naturels, qui se manifestent à travers des langues naturelles comme l'espagnol, le náhuatl, le suédois, etc., ont comme caractéristique générale la dépendance contextuelle, c'est-à-dire que le signifié de ses signes peut varier selon le contexte où ils sont utilisés. Les langages artificiels ou formalisés comme les systèmes de communication ou notation élaborés par les mathématiciens, les logiciens et les ingénieurs de systèmes sont indépendants du contexte. En effet, ceux-ci expriment toujours le même signifié.
2. Le mot *langage* se réfère aussi à la faculté de parler des êtres humains, ainsi qu'aux diverses modalités qu'englobe cette faculté. Dans ce sens-là, on parle de langage enfantin, du langage des adolescents, du langage des sourds, du langage poétique, etc. Ce sens du terme *langage* est particulièrement important pour la psycholinguistique étant donné qu'il se réfère à une activité humaine qui se base sur un appareil mental ou cognitif, sur un ensemble de processus mentaux sous-jacents à l'emploi de cette faculté.

Le vocable de **langue** s'utilise, dans un sens commun, pour désigner un système de communication ou un système de signes vocaux que partage une même communauté. Une langue est, alors, un langage naturel utilisé par une même communauté qui, pour ce motif, est reconnue comme une **communauté linguistique**. Sous cette logique, l'espagnol, le chinois, le guaraní sont des langues et, par exemple, la communauté de la langue espagnole englobe autant les mexicains que les espagnols, les chiliens, etc.

On dénomme **langues vivantes** les nombreuses langues utilisées actuellement dans diverses communautés linguistiques pour la communication orale et, pour certaines d'entre elles, pour la communication écrite. D'un autre côté, les **langues mortes** sont celles qui ne sont plus utilisées pour la communication orale ni pour la communication écrite, mais qui néanmoins conservent des documents qui sont un témoignage de cette existence passée. C'est le cas, par exemple, du latin, du grec antique, du sanscrit, etc.

À l'intérieur d'une même langue, à un moment déterminé, c'est-à-dire en la considérant synchroniquement, il y a des variations importantes que les professeurs d'une LE doivent prendre en compte pour aider leurs étudiants à utiliser la langue cible. Il leur faudra considérer les dialectes sociaux et les niveaux de langue pour indiquer la langue propre à certaines classes sociales, à certains sous-groupes professionnels ou à certaines situations de communication ; nous avons ainsi, par exemple, la langue standard, la langue érudite, le parler des avocats, le parler des cafés, etc. La variation synchronique peut aussi englober des variantes géographiques comme les dialectes et les *patois*. Finalement, une autre variation que le spécialiste de l'enseignement des langues étrangères devra prendre en compte est celle qui existe entre la langue écrite et la langue orale. En effet, ces deux variantes sont deux différents types de communication et celles-ci ont une valeur sociale différente.

Je pense qu'il est intéressant de présenter brièvement ici les concepts de *langue* et de *parole* proposés par Ferdinand de Saussure dans son livre posthume *Cours de Linguistique Générale* (1945). Je les décris avec l'espoir qu'ils puissent aider à éclaircir l'ambiguïté apparente du terme de *langue*, provoquée par la double idée de variété et d'homogénéité dénotée dans ce concept ; de plus, ce sont des concepts fréquemment mentionnés dans les textes de linguistique appliquée qui traitent le thème de la compétence communicative et de l'acquisition de LE. Saussure considère que le langage humain est une abstraction, c'est une capacité : la capacité dont l'homme dispose de communiquer en utilisant des signes verbaux. Celle-ci inclut des facteurs physiques, physiologiques et psychiques.

Saussure base sa théorie sur l'opposition fondamentale entre le concept de *langue* et le concept de *parole*. Premièrement, la *langue* se distingue du *langage* parce que ce dernier est la faculté ou la capacité commune à tous les hommes, tandis que la *langue* est un produit social de la faculté du langage. Pour l'auteur, la langue est le système abstrait sous-jacent à tout acte de parole qui permet de constater que tous les membres d'une communauté linguistique utilisent une même langue, malgré les variations individuelles. La langue est le système commun abstrait, le système grammatical implicite, qui permet aux individus d'une même communauté linguistique de communiquer et de se comprendre sous un même système de règles (phonologiques, morphologiques, syntaxiques

et sémantiques). Malgré le fait qu'elle existe dans la conscience de chaque individu, la langue constitue un système supra-individuel, c'est-à-dire qu'elle est définie non pas par l'individu, mais par le groupe social auquel il appartient.

Saussure distingue la langue de la parole. Il signale en effet que la première est un produit social, tandis que la deuxième est la réalisation individuelle et concrète du système que constitue la langue. La langue a un caractère social et collectif ; la parole, un caractère individuel. La langue est la partie sociale du langage ; elle est extérieure à l'individu qui ne peut ni la créer ni la modifier ; elle représente un contrat collectif que tous les membres d'une communauté doivent respecter en bloc s'ils veulent communiquer entre eux. Par le fait d'être un bien social, un contrat collectif, la langue préexiste et subsiste à chacun des membres de sa communauté linguistique ; en d'autres termes, dès notre naissance, nous trouvons, déjà formée et en plein fonctionnement, la langue que nous parlerons le long de notre vie. La société nous impose sa langue comme un code auquel nous devons obéir si nous voulons que nos messages soient compris.

Pour éclaircir l'opposition entre langue et parole, Saussure compare la langue à un dictionnaire ou à une grammaire dont les exemplaires ont été distribués entre les membres d'une société. Chaque individu puise de cette grammaire, ou de ce dictionnaire, ce qui lui sert pour ses besoins immédiats de communication. Saussure appelle **langue** cette parcelle concrète et individuelle de la langue mise en action par l'individu dans chaque situation spécifique de communication. Dans cette perspective, la langue est une combinaison individuelle qui actualise les éléments discriminés dans le code formé par la langue ; c'est une combinaison parce qu'elle se base sur un nombre fini de possibilités d'associations qui sont données par le propre système linguistique. De cette manière, la langue est une condition préalable à l'existence de la parole.

En revenant à la discussion sur l'uniformité et la variabilité de la langue, cette dernière a été comparée à un jeu d'échecs ; c'est-à-dire qu'il est nécessaire d'apprendre ses règles et de nouveaux mouvements pour pouvoir le jouer. Néanmoins, il est possible de faire de nouveaux mouvements qui sont différents de ceux qu'on a appris ; l'unique condition est que les règles du jeu soient toujours respectées. Dans l'acte de parler, nous nous comportons d'une manière similaire, nous utilisons de nouvelles formes de parler, et/ou de nouveaux mouvements, qui doivent respecter les règles du système de la langue que nous utilisons inconsciemment, comme le font aussi tous les membres de notre communauté linguistique.

Dans la même direction que la proposition de Saussure, nous considérerons dorénavant le **langage** comme la faculté ou la capacité humaine de s'exprimer à travers un système de signes verbaux. Cette capacité, ou faculté, demande de mettre en jeu une technique corporelle complexe qui s'appuie sur l'existence d'une fonction symbolique et de centres nerveux génétiquement spécialisés pour se manifester ou pour « s'actualiser » dans une activité linguistique déterminée et/ou dans la **parole** de l'individu. D'un autre côté, quand elle est utilisée par une communauté linguistique, ou par un groupe social spécifique, une partie déterminée du langage constitue une **langue** comme l'espagnol, le portugais, le chinois, etc.

III. LE COMPORTEMENT VERBAL

III.A. Aspects généraux

Qu'est-ce exactement que le comportement verbal ?

Le terme de **comportement verbal** se réfère à n'importe quel acte d'expression ou de communication qui utilise des signes verbaux et des éléments corrélatifs comme les gestes et la mimique. Dans un sens strict, la langue orale ainsi que la langue écrite appartiennent à la catégorie du comportement verbal. S'ils expriment ou communiquent intentionnellement des signifiés (Titone, 1976), les sons expressifs comme les interjections et les éléments concomitants ou de remplacement, comme les gestes et la mimique, sont aussi des comportement verbaux. Cependant, à cause des objectifs de ce livre, nous nous limiterons à étudier l'acquisition d'une langue naturelle et ses manifestations orales.

Le comportement verbal est une action humaine durant laquelle l'individu utilise sa faculté de symboliser avec des signes verbaux (le langage), spécifiquement avec des signes qui sont utilisés par un groupe social pour communiquer. La figure 1.1. illustre les relations entre le langage, la langue et le comportement verbal. Les relations entre les trois concepts de la figure sont claires : le langage est la faculté de parler qui permet à l'individu d'acquérir une langue dès le moment où il participe dans sa communauté linguistique et qu'il assume le contrat social de l'apprendre et de l'utiliser. Cependant, cet engagement social se souscrit progressivement à fur et à mesure que l'individu agit verbalement et qu'il est reconnu par sa communauté comme un locuteur de cette langue. Le comportement verbal englobe une série d'actions verbales qui sont réalisées dans des contextes communicatifs spécifiques.

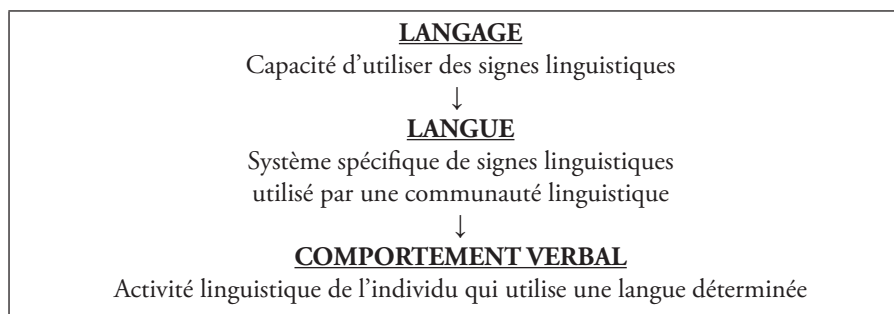


Figure 1.1. La relation entre le langage, la langue et le comportement verbal.

Le fait d'utiliser le terme de *comportement verbal* pour identifier l'activité linguistique, individuelle et observable d'une personne qui utilise une langue déterminée se doit à la possibilité de ce terme d'intégrer harmonieusement les concepts saussuriens de *langue* et *parole*, ainsi que les concepts chomskyens de *compétence* et *performance* (ces concepts seront définis plus en avant). D'un autre côté, ce terme permet de prendre en compte la

compétence communicative proposée par Hymes comme une connaissance également sous-jacente au comportement verbal. Quand, par exemple, nous disons qu'une personne « parle espagnol » ou « est en train de parler espagnol », nous signalons une forme individuelle de se comporter (la parole et la performance) qui présuppose une connaissance ou un ensemble de connaissances et d'habiletés (la compétence et la compétence communicative) et qui permet à ce locuteur d'utiliser un système linguistique partagé par une communauté ou par un groupe social spécifique (la langue).

Une autre raison qui nous pousse à utiliser ce terme est le fait que la psycholinguistique est une science empirique ; pour cela, malgré le fait qu'elle se base sur des théories et qu'elle traite l'étude de l'emploi et l'acquisition d'une langue à partir d'une série de présupposés théoriques initiaux, la psycholinguistique fonde et étudie ces présuppositions à partir d'évidences basées sur des données empiriques obtenues grâce à l'observation naturelle, à l'observation contrôlée ou à l'expérimentation des processus psycholinguistiques. Cependant, il faut signaler que l'étude du comportement verbal ne doit pas être confondue avec le conductisme ; comme nous le discuterons opportunément au moment de traiter d'autres thèmes de ce manuel, ce courant de la psychologie s'appuie sur des présupposés théoriques et des évidences empiriques qui ne sont pas acceptés par la plupart des psycholinguistes.

III.B. Chomsky : la compétence et la performance

Je pense qu'il est nécessaire de discuter brièvement ici l'opposition que fait Chomsky (2004) entre deux termes qui ont déjà été mentionnés antérieurement, c'est-à-dire les termes de *compétence* et de *performance*. Selon le point de vue innéiste de Chomsky, tous les êtres humains ont une prédisposition pour l'acquisition d'une langue. Ce don inné constitue un savoir grammatical universel inconscient qui oriente et aide l'enfant dans la tâche d'apprendre sa langue maternelle. Au contact avec une langue déterminée, cette grammaire universelle s'actualise sous forme d'une grammaire inconsciente d'une langue ; c'est ce que cet auteur appelle la **compétence linguistique**. La compétence linguistique du locuteur est sa connaissance implicite du système linguistique. C'est un ensemble de règles qu'il construit dans sa pensée en appliquant sa capacité ou faculté innée du langage aux données qu'il reçoit de l'entourage linguistique de son enfance. C'est elle qui lui permettra de produire un ensemble infiniment grand de phrases qui conformera sa langue. D'autre part, la compétence est la connaissance inconsciente qui permet à l'individu de distinguer quelles sont les phrases grammaticales et quelles sont les phrases non-grammaticales ; cette distinction se base sur un **sentiment de grammaticalité** qui provient justement de sa compétence linguistique. Ce sentiment permet à l'individu de reconnaître si une forme linguistique est correcte ou si elle ne l'est pas, selon que celle-ci « s'entend bien » ou qu'« elle ne s'entend pas bien ».

D'un autre côté, Chomsky considère que la **performance linguistique** est le comportement linguistique et celui-ci est déterminé par la compétence linguistique et par une variété de facteurs non-linguistiques, tels que le fonctionnement des mécanismes

psychologiques et physiologiques impliqués dans la production des énoncés, les attitudes émotionnelles des locuteurs vis-à-vis de ce qu'ils disent, leurs présupposés face aux attitudes des interlocuteurs, leurs conditions sociales, etc.

Chomsky et ses adhérents s'intéressent essentiellement à la compétence linguistique, étant donné que la grammaire générative cherche justement à décrire la connaissance linguistique qui s'appuie sur la grammaire universelle et qui se manifeste partiellement à travers le comportement linguistique (Chomsky, 2003, 2004). Il est évident que la performance ne reflète pas directement la compétence, étant donné qu'une série de facteurs non-linguistiques ont un effet sur elle et lui donnent sa physionomie particulière ; n'importe quel échantillon de discours naturel se caractérise en effet par des faux-commencements, des déviations, des règles, des changements de plans à la moitié du chemin, etc. Selon cet auteur, la théorie linguistique et la grammaire d'une langue prétendent être une description de la compétence intrinsèque de l'interlocuteur idéal, c'est-à-dire d'un interlocuteur idéal, dans une communauté linguistique tout à fait homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui n'est pas affecté par des conditions sans valeur grammaticale, comme les limitations de la mémoire, les distractions, les changements du centre d'attention et d'intérêt et les erreurs (typiques ou accidentelles) qui surgissent quand il applique son savoir de la langue à l'emploi réel de celle-ci (Chomsky, 1976 : 5).

L'interprétation de Chomsky de la compétence linguistique en tant qu'un savoir abstrait intrinsèque d'une nature mentale, en tant qu'une connaissance sous-jacente d'un interlocuteur natif idéalisé a provoqué diverses réactions entre les théoriciens du langage (il faut signaler ici que dans la proposition chomskyenne l'emploi du terme de *compétence* est différent de l'emploi commun de ce vocable ; il n'a rien à voir avec la notion générale de l'habileté associée à ce concept dans le sens commun, par exemple lorsque nous disons qu'une personne est compétente pour effectuer une tâche déterminée). Plusieurs psychologues du langage ont accueilli avec enthousiasme les idées de Chomsky parce qu'ils ont vu en elles une claire réfutation du conductisme dominant à cette époque dans la psychologie. Dans le contexte de la linguistique théorique, la grammaire générative a suscité une révolution qu'on observe encore actuellement. Dans la sociolinguistique, la séparation catégorique entre la connaissance (la *compétence*) et l'emploi (la *performance*) a provoqué des critiques sévères qui ont aussi servies à revitaliser ce domaine de l'étude du langage.

III.C. Hymes : la compétence communicative

Inspiré par les propositions de Roman Jakobson (1973 [1960]) sur les fonctions du langage, Dell Hymes (1972 [1960]) a élaboré le concept de *compétence communicative* afin d'intégrer dans un seul concept la connaissance et l'emploi réel de la langue. Hymes a signalé que la principale faiblesse du concept de *compétence* proposé par Chomsky consiste dans le fait qu'il ne prend pas en considération l'adéquation de la phrase et le fait que l'énoncé doit être correct non seulement du point de vue grammatical, mais aussi du point de vue du contexte et de l'événement communicatif pour lequel il est utilisé (Pastor,

2004). Dans ce sens là, il a postulé que, quand l'enfant acquiert sa langue maternelle, il acquiert la compétence pour former des phrases grammaticales, pour savoir quand est-ce qu'il est adéquat de parler et quand est-ce qu'il est adéquat de se taire, pour savoir quel thème traiter selon l'interlocuteur, la situation, le lieu. Cet auteur pense que l'enfant développe une compétence communicative qui l'habilite pour réaliser une série d'actes de parole dans différents événements communicatifs.

En résumant ce qui a été dit jusqu'à présent, je pense que le point de départ pour l'étude de l'acquisition et l'emploi d'une langue est le comportement verbal. Je pense qu'il est impossible de séparer la connaissance de la grammaire et l'emploi de la langue ; dans la communication naturelle le critère de correction grammaticale est intimement lié au critère d'adéquation dans l'emploi. Il est facile, en effet, d'identifier les énoncés qui, malgré le fait qu'ils soient corrects, ne sont pas adéquats pour l'événement communicatif dans lequel ils sont utilisés, et viceversa. Dans le cas spécifique de l'apprentissage de LE, ce type de problème a été l'objet d'une plainte traditionnelle ; fréquemment l'interlocuteur non-natif connaît d'une manière assez efficiente la grammaire de LE, mais au moment de l'employer de manière naturelle, il perçoit qu'il lui manque des connaissances et des habiletés pour pouvoir communiquer naturellement et avec adéquation.

Il est évident que le comportement verbal suppose l'existence d'un savoir sous-jacent qui sert d'appui pour le comportement communicatif. D'après Hymes, cette connaissance ou cette **compétence communicative**, intrinsèque à l'emploi réel de la langue, englobe différents composants que nous appellerons dans cet ouvrage des « sous-compétences » (Pastor, 2004).

- a. **La sous-compétence linguistique** : elle indique si l'énoncé est formellement possible en fonction de la grammaire.
- b. **La sous-compétence sociolinguistique** : elle indique si l'énoncé est adéquat pour l'ensemble de l'événement communicatif.
- c. **La sous-compétence psycholinguistique** : elle indique si l'énoncé a des caractéristiques qui facilitent son emmagasinage et sa compréhension, comme la longueur, l'organisation interne entre l'information connue et la nouvelle information, etc.
- d. **La sous-compétence de probabilité** : elle indique les probabilités qu'à un énoncé d'être utilisé par un natif dans un contexte donné.

D'autre part, les théoriciens de l'acquisition de LE comme Savignon (1990), Widdowson (1978), Hatch (1978), Canale et Swain (1980), Long (1983), Pica (1988), entre autres, proposent d'autres sous-compétences importantes de la compétence communicative (Pastor, 2004).

- e. **La sous-compétence stratégique** : elle indique comment utiliser les éléments linguistiques et non-linguistiques disponibles pour réussir une communication efficiente ; il s'agit de l'emploi des stratégies communicatives.
- f. **La sous-compétence discursive** : elle indique comment utiliser les ressources nécessaires pour que les énoncés aient une cohésion et une cohérence.

- g. **La sous-compétence interactivo-conversationnelle** : elle indique comment utiliser les éléments interactifs pour maintenir efficacement la communication pendant une interaction verbale, c'est-à-dire les éléments qui servent à éviter et à réparer les problèmes de communication.

La figure 1.2. résume et illustre la relation qui existe entre les concepts mentionnés jusqu'ici.

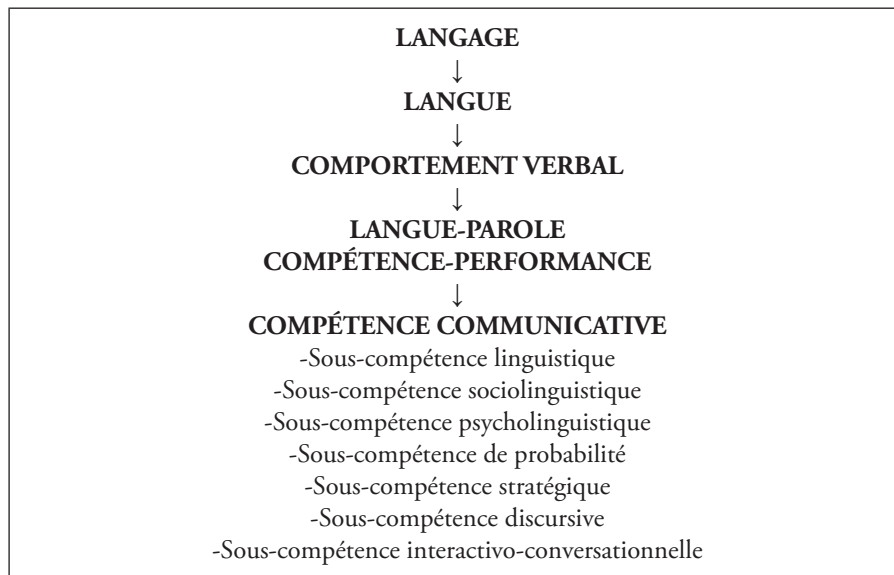


Figure 1.2. Le comportement verbal et sa relation avec les concepts analysés dans les sciences du langage.

III.D. Les caractéristiques du comportement verbal

Selon Lyons (1981), le fait d'utiliser de manière significative une langue donnée, c'est se comporter d'une forme déterminée. Dans ce chapitre nous considérons qu'autant le langage en général que les langues spécifiques peuvent être considérés comme un comportement ou une activité partiellement observable et qu'ils peuvent être identifiés comme un comportement linguistique ou verbal qui représente la performance ou la parole. Les caractéristiques de ce comportement dérivent des caractéristiques mêmes de ses composants, c'est-à-dire du langage humain, de la langue qui est utilisée et de la compétence communicative sous-jacente à tout emploi naturel du langage en général et d'une langue en particulier.

L'homme utilise le langage et une langue pour communiquer avec d'autres êtres humains, ou pour communiquer avec soi-même. Dans le premier cas, on parle des

fonctions dialogiques du langage, dans le second cas, des **fonctions monologiques**. La linguistique concède aux fonctions monologiques une attention marginale ; comme science de la *langue*, elle s'intéresse surtout au fonctionnement dialogique ou social des langues naturelles. Elle laisse à la psycholinguistique l'étude des pathologies du langage des enfants et des fonctions monologiques. Quand elles ne sont pas le résultat de perturbations psychiques (comme pour les hallucinations, les délires, l'enivrement), le monologue, le soliloque, l'acte de « se parler à soi-même » doivent être considérés comme des formes de « communication en circuit fermé ». Les exercices solipsistes sont assez communs autant chez les enfants que chez les adultes. Piaget (1923) a observé que les enfants de 4 à 7 ans présentent un type de discours qu'il a appelé **langage égocentrique** ; avec celui-ci, l'enfant produit des phrases sans avoir l'intérêt de parler à quelqu'un ni d'être écouté ; il parle pour lui-même comme s'il était en train de penser à haute voix ; il ne s'adresse à personne en particulier.

L'emploi monologique ou intra-subjectif du langage se présente chez l'adulte comme un support ou un stimulus aux réflexions personnelles quand, par exemple, une personne récite à haute voix une leçon avec l'intention de la mémoriser, ou comme une espièce d'« appel intérieur », quand, par exemple, une personne répète pour elle-même des mots d'encouragement face à une tâche difficile.

En relation avec l'utilisation monologique du langage, Titone (1976 : 40) mentionne les fonctions expressives et les fonctions réflexives que nous avons analysées dans le paragraphe antérieur. Les fonctions expressives sont difficiles à définir, mais certaines de leurs manifestations peuvent être mentionnées :

- Le discours spontané des enfants.
- Le discours pour établir des contacts sociaux ou l'emploi phatique de la langue. Nous pouvons imaginer des dialogues pendant lesquels les interlocuteurs n'échangent aucune information ; c'est le cas, par exemple, de deux personnes qui se croisent dans un couloir et qui disent :
« Quelle surprise ! »
« Salut ! Quoi de neuf »
- Le discours autodirigé, utilisé pour calmer l'anxiété quand, dans une situation de peur, nous nous disons à voix basse :
« Tranquille, tranquille, tranquille, ... »

Les monologues et les discours intérieurs qui peuvent servir à organiser la pensée, les processus logiques et les actions séquentielles appartiennent aux fonctions réflexives. De nombreux individus utilisent l'auto-récitation pour comprendre et, pour mieux fixer ce qui a été appris, ils transcrivent ou ils résument par écrit leurs propres pensées pour renforcer la formation des idées et l'élaboration logique de leurs connaissances ; « ils parlent seuls » pour guider une tâche qu'ils sont en train de réaliser.

III.E. Les caractéristiques du comportement verbal en tant qu'activité de communication

Malgré le fait que la psycholinguistique s'intéresse aussi à l'emploi monologique du langage, nous traiterons dorénavant seulement l'emploi dialogique, étant donné que notre thème sur le comportement verbal se réfère spécifiquement à la langue en tant que moyen de communication collectif et social. Dans ce sens-là, le comportement linguistique est une activité humaine observable et reconnue comme telle par les participants de l'interaction verbale ou par les interlocuteurs. Cette activité est aussi reconnue par les observateurs qui ne sont pas directement impliqués dans l'interaction communicative, même par les observateurs qui ne connaissent pas la langue spécifique qui est utilisée et qui, pour cela, ne peuvent pas comprendre les énoncés qui sont émis (Lyons, 1981). Par exemple, quand nous voyageons dans un pays étranger sans connaître sa langue, nous savons quand deux personnes, ou plus, sont en train de parler ou de communiquer parce que nous savons que le langage et les langues sont utilisées essentiellement pour la communication et que les événements communicatifs ont des éléments caractéristiques facilement reconnaissables : un émetteur, un message émis à travers un code (une langue) et un récepteur.

Dans son essai *Linguistics and poetics*, Roman Jakobson (1973[1960]) a signalé que six facteurs interviennent dans l'acte de communication : un **expéditeur** ou un **émetteur** envoie un **message** à un **destinataire** ou **récepteur** à travers un **canal**. Ce message, construit avec un **code** partiellement partagé par l'émetteur et le récepteur, se réfère à un **contexte**. De cette manière, du point de vue de la théorie de la communication, l'emploi d'une langue ou le processus de communication englobe : un **émetteur** qui établit une relation communicative avec un **récepteur**, un **code** (l'espagnol, le portugais, l'allemand, etc.) avec lequel l'émetteur construit un **message** qui se réfère à un **contexte** et qui, à travers un **canal**, passe de l'émetteur au récepteur.

Comme êtres humains, nous sommes immergés dans une quantité infinie de systèmes de communication tout le long de notre existence quotidienne :

- a. La sonnette du réveil qui nous dit qu'il est l'heure de nous lever ;
- b. le bruit du moteur de la voiture qui nous prévient que celle-ci est prête pour partir au travail ;
- c. le feu rouge qui nous détient dans un coin de rue ;
- d. la sonnette du téléphone du bureau et le message « nous t'attendons depuis un moment, dépêche-toi » ;
- e. le petit mot écrit à un collègue qui dit : « malheureusement je ne pourrais pas venir à la réunion de travail », etc.

Nous recevons tous ces messages à travers des signaux à qui nous attribuons un signifié. Nous obtenons alors le schéma suivant :

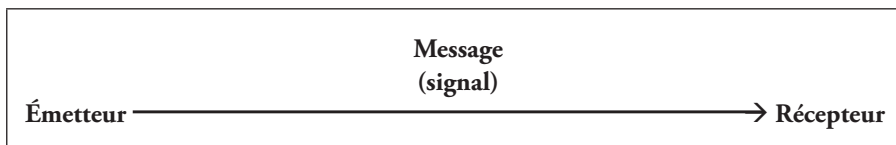


Figure 1.3. La chaîne de la communication : la relation émetteur-récepteur.

Le signal qui envoie un message à un récepteur appartient à un code qui permet d'interpréter correctement le message transmis et qui rend possible la communication. Il y a des codes très complexes, comme les langues humaines qui nous permettent de transmettre un nombre infini de messages, et des codes très simples, comme les feux rouges qui transmettent seulement trois messages avec trois signaux :

Le signal vert → *Message* : Continuez !
 Le signal jaune → *Message* : Faites attention !
 Le signal rouge → *Message* : Arrêtez-vous !

Avec ce qui vient d'être dit, nous pouvons construire un schéma de la communication plus détaillé :

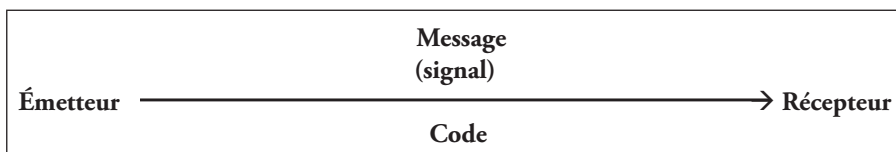


Figure 1.4. La chaîne de la communication : la relation émetteur-code-récepteur.

Dorénavant, nous utiliserons le terme de **signe linguistique** pour désigner les signaux que nous utilisons dans la communication humaine. Tout signe suppose une relation avec quelque chose qui n'est pas l'objet même. Tout signe a alors une réalité ou forme (un **signifiant**) qui nous met en contact avec une autre réalité ou concept (un **signifié**). Le signe a en plus un caractère social, de là l'intime relation entre les concepts de *signe* et de *communication*. Le signe est quelque chose de matériel ; pour cela l'information se façonne en lui. Le signe est quelque chose de relativement stable ; pour cela l'information se fixe en lui. Le signe a une caractéristique réceptivo-sensorielle ; c'est un fait perceptible et pour cela l'information se transmet à partir de lui.

Les signes linguistiques ont une forme déterminée dans chaque langue et ils transmettent un message ou signifié spécifique. La relation entre la forme acoustique (le signifiant) et le concept (le signifié) exprimé dans les signes est établie par ce qui, en sémiotique (la science des signes), s'appelle le **code**. Dans la figure 1.5, il est possible de voir comment différents codes (l'espagnol, le portugais, l'anglais, le français) assignent des signifiants différents pour signifier un même concept, par exemple le concept de « MAISON ».

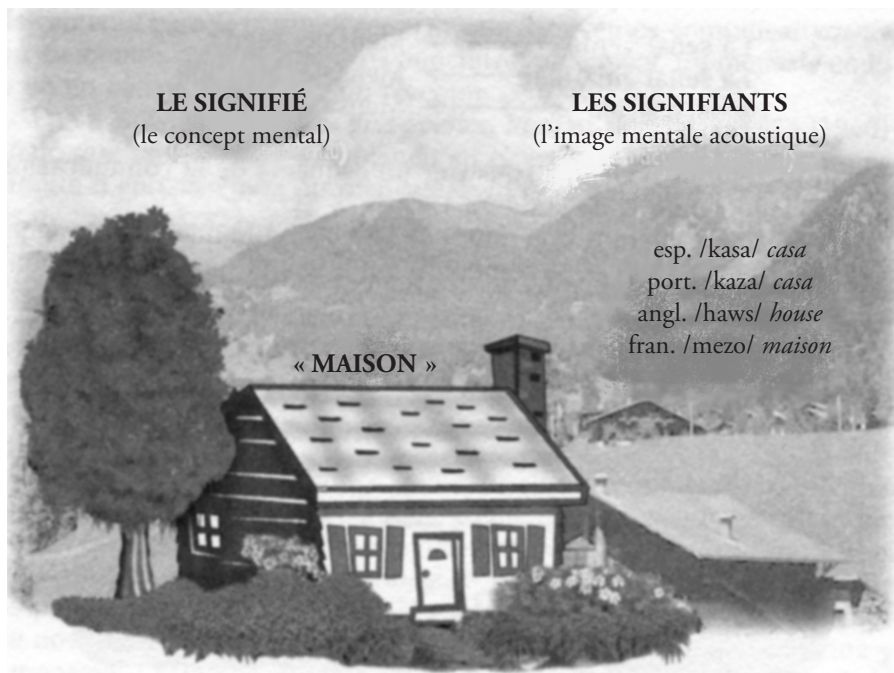


Figure 1.5. Le signe linguistique : la relation entre le signifié et les signifiants.

Une langue comme l'espagnol, l'allemand, le nahuatl, le portugais, l'anglais, etc., est un code ; c'est ainsi que, au moment de parler ou d'écrire, un message est **codifié** par l'émetteur et, au moment d'écouter et de lire, ce message est **décodifié** par le récepteur. Le processus de traduire un message à un système linguistique, naturel ou pas, s'appelle **codification** et celui d'interpréter ce message déjà exprimé dans une langue naturelle ou artificielle se dénomme **décodification**. Le message codifié dans une langue naturelle prend la forme d'un texte oral ou écrit. Ce processus est illustré dans la figure 1.6 ; cette figure représente le schéma de communication dans lequel j'intègre les éléments discutés antérieurement.

La figure 1.6. représente l'acte de communication humaine, pendant lequel un lien vivant est établi entre deux personnes ou plus, à travers l'échange de messages verbalisés. Idéalement, l'interlocuteur qui parle utilise un système de signes finement articulés pour représenter tous les détails des signifiés (les pensées et les sentiments) du message qu'il veut transmettre. D'un autre côté, pour pouvoir comprendre le message, l'interlocuteur qui reçoit le message doit partager la même capacité d'utilisation du code, ainsi que les mêmes expériences et les mêmes concepts du locuteur.

Dans la communication humaine d'autres canaux et d'autres codes peuvent être utilisés, par exemple la communication gestuelle. Cependant, la communication verbale

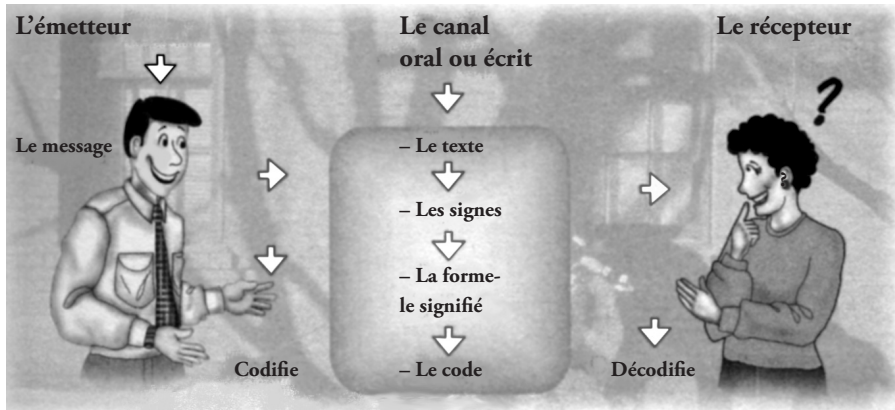
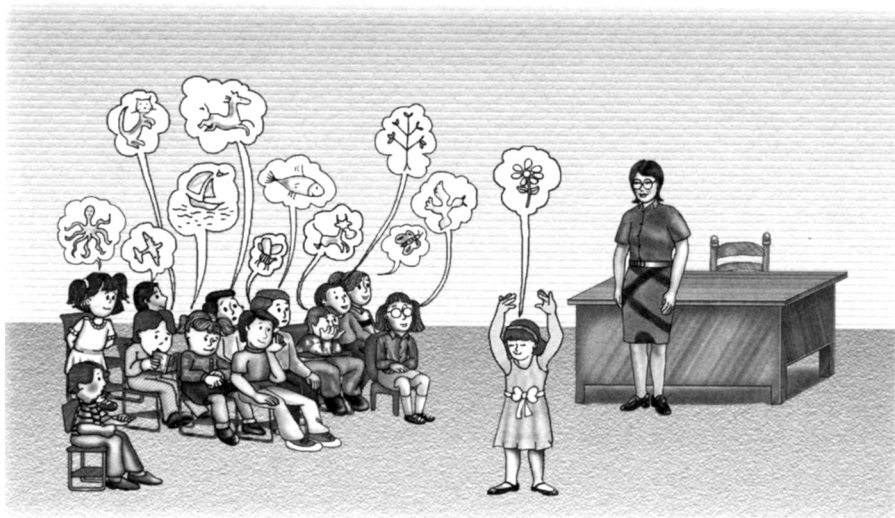


Figure 1.6. Le schéma de la communication humaine et de ses composants de base.

ou linguistique permet une plus grande efficacité, étant donné que les langues sont des systèmes finement organisés pour transmettre des informations. L'illustration qui est présentée à la suite nous montre comment d'autres codes et d'autres canaux de communication peuvent être moins efficaces que le code linguistique. La fillette du dessin cherche à transmettre un message (la fleur ou la marguerite) en utilisant un code gestuel ou un code visuel et nous pouvons voir que ses récepteurs comprennent différents messages. Nous pouvons affirmer que si elle avait utilisé un code linguistique, c'est-à-dire un signifiant /fleur/ ou /marguerite/, ses interlocuteurs l'auraient sûrement comprise.



Le comportement verbal se caractérise aussi par les fonctions de ses messages. Tout message a une finalité : il peut servir à transmettre un contenu intellectuel pour exprimer des émotions et des désirs, pour agresser ou pour attirer les personnes, pour motiver ou pour inhiber les contacts et il peut aussi servir à éviter le silence. Jakobson (1973) a signalé que, pour donner un sens déterminé à un message, il est nécessaire de détecter les objectifs de l'acte de communication sur lesquels se centre le message. Cet auteur distingue ainsi six fonctions de base du langage humain. Celles-ci sont les suivantes :

1. **La fonction référentielle** : quand le message se réfère primordialement au contexte, aux « choses », quand les phrases sont émises pour transmettre des signifiés. Cette fonction a été dénommée par Karl Bühler (1985) « fonction de représentation ou fonction référentielle-désignative » (l'expression se réfère à l'objet dont on parle). Par exemple :
 - José parle espagnol.
 - Il fait très chaud au Brésil en janvier.
2. **La fonction émotive** (elle correspond à la fonction expressive ou subjective de Bühler) : quand le message implique une expression directe des émotions et des attitudes intérieures de celui qui parle, ou face à ce dont il parle. Le message se centre principalement sur l'expéditeur ou l'émetteur. Les interjections et les mots utilisés pour l'agression verbale constituent le segment des langues le plus visiblement en relation avec la fonction émotive. Par exemple :
 - Tu es un imbécile !
 - C'est chouette !
3. **La fonction conative** (celle-ci correspond à la fonction d'appel ou intersubjective de Bühler) : quand la fonction des énoncés a une nature volitive ou coercitive, quand les énoncés ont l'objectif d'influencer le comportement du destinataire ou du récepteur du message. Son expression la plus pure se trouve dans le vocatif ou dans l'impératif qui apparaissent dans les discours persuasifs, ceux qui cherchent à imposer au destinataire un type de comportement souhaité par l'émetteur. Les énoncés suivants sont des exemples de cette fonction :
 - Tiens-toi tranquille !
 - Allez, au lit ...
4. **La fonction phatique** : la plupart des phrases avec lesquelles nous commençons une conversation ont l'objectif d'établir une première approche avec notre interlocuteur. Ces phrases cherchent à attirer son attention, à percevoir son état d'âme, à essayer d'obtenir la sympathie de l'interlocuteur ; ce sont des « coutumes verbales » pratiquées universellement qui cherchent quelquefois à « éviter le silence ».
 - Salut !
 - Quel miracle !

5. **La fonction métalinguistique** : l'accent est mis sur le code ; On utilise la langue pour parler de la langue elle-même. Par exemple :
 - « Pickpocket » veut dire « voleur de portefeuilles »
 - L a « langue orale » est synonyme de « langue parlée »
6. **La fonction poétique** : quand la force de l'énoncé est mise sur le message même. Par exemple, dans les spots publicitaires dans lesquels on joue avec les signes mêmes.

Le schéma que je présente dans la figure 1.7. résume les fonctions du message selon Jakobson ; les flèches indiquent l'élément de l'acte de communication auquel s'adresse celui-ci.

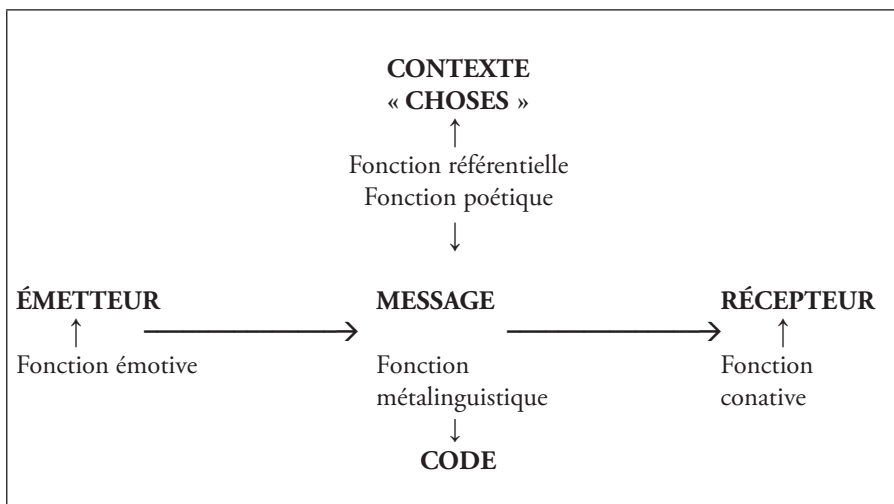


Figure 1.7. Les fonctions du message de Jakobson.

À cause du développement de l'« École de la communication » dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de LE, la proposition des fonctions du langage humain de Jakobson a été reformulée et elles ont été appelées **fonctions communicatives** (Wilkins, 1974, 1977). Wilkins a attiré l'attention sur le fait que les énoncés d'un locuteur ont une fonction qui consiste à produire un effet sur les interlocuteurs ; cet effet peut consister à « suggérer », « inviter », « promettre », « informer », etc. À partir des années 70, le concept de **fonction communicative** a été accueilli avec enthousiasme par les linguistes appliqués, principalement par les élaborateurs de matériel didactique avec une approche communicative. Plusieurs méthodes d'enseignement ont été élaborées sur la base des syllabus notionnels-fonctionnels, surtout en anglais, et elles reflètent une application des connaissances dérivées des études qui considéraient que dominer une langue est une pratique sociale (Van Eck, 1976).

III.E.a. Les caractéristiques du comportement verbal dérivées de la nature du langage humain et du code linguistique

De par ses caractéristiques dérivées de la faculté du langage, le comportement verbal a été considéré par les psycholinguistes comme un instrument adaptatif typique de l'espèce humaine. Tous les animaux se communiquent entre leur propre espèce et ils communiquent même avec des membres d'autres espèces. Pour ce faire, ils ont des signes qui leur permettent d'exprimer la réceptivité sexuelle, la défense du territoire, la faim, etc. Cependant, on observe qu'aucun autre animal ne possède « de manière naturelle » un système communicatif qui soit qualitativement comparable à celui de l'être humain. Les tentatives d'enseigner aux primates à communiquer ont été un échec ; malgré les programmes intenses d'entraînement, ces animaux ne réussissent pas à communiquer avec un comportement communicatif similaire à celui des êtres humains (Slobin, 1979).

D'un point de vue qualitatif, les caractéristiques les plus importantes du langage et des langues humaines, et en conséquence du comportement verbal, qui sont analysées par les études spécialisées seront présentées par la suite. Ces caractéristiques sont en relation entre elles et elles forment ainsi un système complexe qui permet de communiquer de manière efficiente tous les détails des messages humains.

III.E.b.1. L'utilisation des sons articulés. Le langage se matérialise sous forme de **sons articulés** qui résultent de la modification de l'émission de l'air ; cela est dû à l'action des organes vocaux (le larynx, la gorge, la bouche, la cavité nasale). De plus, ces sons se présentent spécialement structurés en fonction d'une intention communicative dans une langue déterminée (López et Gallardo, 2005).

Selon Slobin (1979), l'articulation n'est pas un phénomène purement physiologique ; il est subordonné à des fonctions expressivo-linguistiques précises qui lui donnent sa physionomie finale en tant qu'articulation linguistique ou en tant que parler humain. Dans son aspect physiologique, l'articulation implique une série de mouvements précis de la part des organes vocaux dans une synergie délicate de plus ou moins 100 muscles ; celle-ci permet la production approximativement de 14 phonèmes par seconde dans un acte de parole normal. Physiologiquement, l'articulation est basée sur un appareil phonoarticulatoire, ainsi que sur un système nerveux spécialisé pour le langage. Dans son aspect **expressivo-linguistique**, l'articulation consiste dans la production volontaire de séquences sonores précises, ordonnées en structures particulières, qui peuvent être identifiées comme le parler d'une langue spécifique. L'articulation se présente ici comme une chaîne de mots porteurs d'un signifié, produits oralement, et distribués en fonction des règles du système linguistique ou de la langue qui est utilisée.

L'articulation donne au comportement verbal une caractéristique typique qui ne se trouve pas chez d'autres espèces de mammifères ; les détails sur ce thème seront discutés dans le chapitre qui traite le thème de l'âge et du développement de LE.

III.E.b.2. La connaissance inconsciente du code. Comme nous l'avons vu, une langue est un code constitué par un système de signes et par un système de règles qui permettent de combiner et d'organiser ces signes avec l'objectif de produire des messages. Le comportement verbal est la réalisation concrète du code dans l'acte d'exprimer un message à un interlocuteur spécifique. De cette manière, quand nous parlons en fonction de notre intention communicative, nous sélectionnons certains signes du code linguistique et nous les combinons dans des structures qui caractérisent une langue déterminée. Cependant, pour parler il n'est pas nécessaire de prendre conscience de toute cette opération qui implique le choix et la combinaison de signes ; nous ne devons pas connaître consciemment les règles du code. Cela ne veut pas dire que le locuteur ne « connaisse » pas sa langue ou la grammaire de sa langue.

La psycholinguistique considère que normalement le locuteur possède une grammaire de sa langue ; cela signifie qu'il a dans son cerveau une grammaire parfaite de la langue qu'il utilise pour communiquer. Il a une connaissance inconsciente de la grammaire et celle-ci lui permet de produire et de comprendre les messages formulés dans cette langue, mais il le fait sans forcément pouvoir donner des explications sur la majorité des règles qui sont utilisées.

Comme nous l'avons vu antérieurement, Chomsky (1957) a défini le langage humain comme un système de connaissance régi par des règles. En se basant sur l'opposition entre compétence et performance, il considère que la compétence est le savoir implicite des règles de la langue qui dote le locuteur natif d'« un sentiment de grammaticalité ». Ce sentiment lui permet de produire des énoncés corrects dans cette langue ; il lui donne la capacité de reconnaître les énoncés qui appartiennent, ou non, à sa langue et il lui permet aussi de s'auto-corriger ou de corriger d'autres locuteurs. Ceci est possible grâce à la perception qu'un énoncé déterminé « s'entend mieux ».

III.E.b.3. La double articulation. C'est la propriété de la langue qui permet à celle-ci de posséder deux niveaux de structure, de telle manière que les unités du premier niveau sont composées par des éléments du second niveau ; de plus, chaque niveau a ses principes d'organisation. Le premier englobe les unités de signifié ou signes ; le second niveau englobe les éléments sans signifiés, c'est-à-dire les phonèmes pour le langage humain parlé et les lettres pour la langue écrite. Les éléments du second niveau n'ont pas une valeur de signe étant donné qu'ils n'expriment pas de signifié, mais ils servent pour les former et les différencier. Selon Ávila (2007 : 17), « face aux autres systèmes de communication, la langue est un système de signes pour transmettre des messages et un système de phonèmes pour former des signes ».

Objectivement, la **double articulation** signifie que les éléments sans signifié de la seconde articulation, par exemple les phonèmes /b/ /o/ /l/, peuvent s'organiser ou s'articuler entre eux pour former des signes de la première articulation, comme *bol* ou comme *lob*.

Les avantages de la double articulation sont évidents : un grand nombre d'unités de signifié peut se former à partir d'un nombre réduit d'éléments sans signifiés (les phonèmes) ; de nombreux mots peuvent se former avec trente ou quarante sons. De plus, si les

unités primaires de signifié peuvent se combiner de diverses manières, le nombre de messages différents augmentera infiniment, comme c'est le cas du langage humain. Comparez ce système avec un système univoque comme celui des signaux routiers qui a uniquement trois signes :

- le rouge qui signifie « arrêtez-vous »
- le vert qui signifie « passez »
- le jaune qui signifie « attention »

et dont le pouvoir communicatif se limite à ces trois messages.

Une certaine dualité est présente dans le chant des oiseaux ; cependant, la majorité des systèmes de communication animale ne possède pas cette caractéristique. On a vu, par exemple, que les primates ont à leur disposition un répertoire limité de cris et chacun d'entre eux s'associe à un signifié spécifique qui veut communiquer à sa communauté un sentiment de colère, d'excitation sexuelle, de faim, de danger, etc.

III.E.b.4. L'arbitraire du code. Le comportement verbal humain est un genre de communication qui utilise un système arbitraire de signes et de règles d'organisation. Le signe linguistique est arbitraire parce qu'entre celui-ci et la réalité qu'il représente, ou à laquelle il fait référence, il n'y a pas une relation naturelle. Ávila (2007 : 23) signale que la diversité des langues confirme le fait que les signes ne sont pas déterminés par la réalité étant donné qu'une même « chose » a différents noms dans différentes langues ; cet auteur mentionne, par exemple, que l'animal appelé « cheval » en français a d'autres noms dans d'autres langues :

<i>caballo</i> (espagnol)	$\left\{ \begin{array}{l} \textit{horse} \text{ (anglais)} \\ \textit{pferd} \text{ (allemand)} \\ \textit{cheval} \text{ (français)} \\ \textit{koň} \text{ (russe)} \\ \textit{häst} \text{ (suédois)} \\ \textit{cavalo} \text{ (portugais), etc.} \end{array} \right.$
---------------------------	--

L'arbitraire ne se limite pas à la relation entre signifiant et signifié des signes (des mots) ; elle s'applique aussi à la structure grammaticale des langues ; celles-ci ont différentes règles de code. Pour illustrer l'arbitraire de la grammaire prenons, par exemple, les formes suivantes de négation en espagnol, en français et en anglais. Si les règles des grammaires n'étaient pas arbitraires, ce serait beaucoup plus simple d'apprendre les langues étrangères parce que toutes seraient des codes avec une organisation similaire et nous n'observerions pas le phénomène que nous présentons à la suite :

- « **No** sé leer » (espagnol)
- « I **don't** know how to read » (anglais)
- « Je **ne** sais **pas** lire » (français)

Dans les phrases antérieures nous apprécions que l'espagnol, le français et l'anglais emploient des processus grammaticaux différents pour former la négation.

L'arbitraire du langage humain a des avantages et des désavantages. Elle est favorable à la communication parce qu'elle permet aux langues d'être plus flexibles et adaptables aux besoins de signification qui surgissent pendant la vie sociale de la communauté linguistique. Étant donné qu'il existe une relation conventionnelle non-naturelle entre le signe et la réalité, de nouveaux signes peuvent être créés à condition de respecter les règles du code linguistique de cette communauté ; en plus, ces signes peuvent être acceptés facilement par ses locuteurs et, de cette manière, ils peuvent rendre plus agile la communication et faire de la langue un instrument vivant.

Cependant, l'arbitraire implique qu'il est plus difficile d'apprendre une langue étrangère. Cette difficulté d'apprentissage sera plus grande dans la mesure où la langue étrangère est très distante de la première langue.

Malgré le fait que le langage humain est arbitraire, on pense que les onomatopées ont une certaine relation avec la chose ou le phénomène auquel elles font référence. Mais si on les analyse avec détail, nous vérifions que celles-ci suivent les habitudes linguistiques de chaque langue et qu'elles maintiennent dans une certaine mesure le principe d'arbitraire. Nous avons les exemples connus des onomatopées suivantes pour le chant du coq (Ávila, 2007 : 24, 25) :

- « cocorocó » (en portugais)
- « quiquiriquí » (en espagnol)
- « cocoricó » (en français)
- « cacaraldudu » (en anglais)

III.E.b.5. La créativité ou la productivité. C'est la propriété du langage qui rend possible la construction et l'interprétation de nouveaux messages, même ceux qui n'ont pas été écoutés avec antériorité.

En considérant la langue comme un ensemble infini de phrases grammaticales, Chomsky (2003, 2004) défend l'idée de l'énorme productivité et créativité du langage humain. Cette emphase exagérée donnée à l'aspect créatif, à l'habileté de l'homme pour produire et pour comprendre des phrases nouvelles qu'il n'a jamais écoutées, à sa possibilité de « créer » des phrases sans aucune limite, a été critiquée linguistiquement. Plusieurs linguistes proposent, en effet, que la langue donne seulement à ses locuteurs les libertés qui respectent les règles imposées par sa grammaire. Cela veut dire, qu'au moment d'utiliser une langue, nous devons respecter son code et devons employer les règles et les éléments de cette langue.

Actuellement, sans s'opposer aux idées de productivité et de créativité, Hymes et ses adhérents insistent sur la nature limitée de ces caractéristiques, puisqu'ils prennent aussi en compte les restrictions imposées par les facteurs psychologiques et contextuels. En faisant référence à la compétence grammaticale, Chomsky exclut un point très important, c'est-à-dire l'habileté de produire ou de comprendre des énoncés appropriés au contexte communicatif (qui comprend le lieu et les interlocuteurs) dans lequel ils sont émis et qui peuvent en plus être compris psychologiquement. Les étrangers peuvent offrir

plusieurs exemples de situations où, à cause du bas niveau de leur langue étrangère, ils utilisent des énoncés socialement inadéquats. D'un autre côté, le fait d'utiliser par exemple l'énoncé « j'ai su que tu as connu le fils de la soeur cadette de mon frère », au lieu de « j'ai su que tu as connu mon neveu Pierre », peut provoquer une difficulté psychologique de compréhension du message.

En prenant en considération les limites de la créativité infinie imposée par la grammaire, par la situation de communication et par les capacités de compréhension psychologique des locuteurs, Lyons (1981) argumente que le terme de *productivité* est le plus adéquat pour nommer l'immense capacité de production et de compréhension de nouveaux énoncés.

Un aspect peu signalé de la créativité du langage humain, qui a aussi été mis en valeur par Chomsky, est le fait que les énoncés produits par l'homme ne sont pas contrôlés en forme absolue par les stimulus externes ; de cette manière, le fait de rencontrer pour la première fois une certaine personne au courant de la journée ne nous oblige pas à la saluer ; le fait de voir un objet ne nous force pas à le nommer et il n'est même pas obligatoire de gémir en sentant la douleur provoquée par le fait de s'être brûlé(e) accidentellement avec un fer à repasser.

La majorité des systèmes de communication animale est très limitée en ce qui concerne le nombre de messages que ses usagers peuvent produire et recevoir. Par exemple, les abeilles ont un système de communication assez développé formellement et, avec celui-ci, elles peuvent varier l'intensité de l'information ; néanmoins, celle-ci fait toujours référence aux mêmes thèmes : la distance et la direction du lieu où se trouvent les aliments. Les psycholinguistes innéistes qui défendent l'idée que l'homme est génétiquement doté par le langage insistent sur le caractère créatif du comportement verbal.

III.E.b.6. L'utilisation des « opérations dépendantes de la structure ». Selon Chomsky (1972), la compréhension et la production des énoncés n'est pas uniquement un processus de mise en chaîne ou d'analyse de la chaîne des séquences de mots. Toute phrase a une structure interne sous-jacente qui doit être comprise. Pour comprendre une langue et son fonctionnement, les êtres humains n'emploient pas des techniques simples de comptabilisation de mots et de reconnaissance automatique à partir de leur forme, sinon qu'ils reconnaissent la nature « structurée » du langage et ils reconnaissent le code en utilisant ses structures. Pour illustrer ce qui a été dit jusqu'à présent, nous utiliserons les exemples donnés par Aitchison (1976 : 22-24). Supposons qu'une personne qui ne connaît pas la langue anglaise se trouve en contact avec les phrases interrogatives suivantes (phrase 1 dans chaque paire de phrases) et avec les phrases affirmatives respectives (phrase 2 dans chaque paire de phrases).

1. Has Aunt Jemima dropped her false teeth down the drain ?
2. Aunt Jemima has dropped her false teeth down the drain.

1. Has Petronella hurt herself ?
2. Petronella has hurt herself.

- 1. Was the man who has run away shouting attacked by a wasp ?
- 2. The man who has run away shouting was attacked by a wasp.

Pour comprendre la formation des trois interrogations, supposons que la personne qui a produit ces exemples a utilisé une stratégie mécanique de reconnaissance ; elle penserait alors que le processus grammatical consiste à transposer le verbe *has*. Cependant, ce processus ne fonctionne pas pour la phrase « Was the man ... » de la troisième paire et elle ne servirait pas pour expliquer la formation des phrases interrogatives dans cette langue, même si nous rajoutons plus d'exemples. L'utilisation de la stratégie d'une simple compatibilisation de mots ne l'aiderait pas non plus, étant donné que le mot transposé dans la phrase interrogative de la première paire était le troisième de la phrase affirmative, tandis que pour l'interrogation de la deuxième paire, c'était le second de l'affirmative, et pour l'interrogation de la troisième paire, c'était le huitième de l'affirmative.

Les essais au hasard ne mèneront pas non plus à la règle. Seul le fait de reconnaître que « Petronella », « Aunt Jemina » et « The man who has run away shouting » sont des unités de structure conduira à la reconnaissance de la formation de ces interrogations. Le schéma suivant illustre ce processus grammatical.

Aunt Jemina	Has		Dropped her false teeth
Petronella	Has		Hurt herself
The man who has run away shouting	Was		Attacked by a wasp

Uniquement quand nous reconnaissons que les fragments de phrase qui sont dans chaque section du tableau forment une unité de structure, nous pouvons comprendre la règle des phrases interrogatives en anglais ; comme il est signalé dans le schéma, celle-ci consiste à mettre la structure du sujet de la phrase entre le verbe auxiliaire et le verbe principal.

III.E.b.7. La discontinuité. Cette caractéristique se réfère à l'aspect de variation d'un système de communication et elle interagit avec l'arbitraire du code linguistique ; en d'autres termes, uniquement un code dont les signifiants ne sont pas déterminés directement par les choses qu'il signifie peut être modifié.

La discontinuité dans le langage humain signifie que la variation en type et en nombre des éléments secondaires du système linguistique, et/ou les éléments de la seconde articulation, n'ont pas nécessairement une relation directe avec la variation de signifié du signe, c'est-à-dire avec les éléments de la première articulation. En d'autres termes, dans les

langues humaines, il existe normalement une discontinuité entre la variation de la forme du signe et son signifié. Analysons un exemple. Les signes (les mots) *mère* et *mare* se distinguent uniquement d'un seul élément secondaire ; cependant, ils ont des signifiés qui se différencient plus que les signes *homme* et *enfant* dont la différence est marquée par plus d'un élément de la seconde articulation, mais qui appartiennent à un même champ sémantique (celui des êtres vivants-mammifères-humains-sexe masculin).

mère : /m/ + /é/ + /r/ + /e/

mare : /m/ + /a/ + /r/ + /e/

homme : /h/ + /o/ + /m/ + /m/ + /e/

enfant : /e/ + /n/ + /f/ + /a/ + /n/ + /t/

Du fait de ne pas posséder la double articulation, les systèmes animaux de communication utilisent un système de variation continue dans lequel la variation des signaux se met en relation directement avec la variation du message. Reprenons à nouveau l'exemple du système de communication des abeilles, étant donné que celui-ci a été exhaustivement étudié par les éthologues et qu'il est considéré d'un haut niveau de développement entre les animaux. Les insectes utilisent un système de variation appelé *symbolisation du vélocimètre* et, dans celui-ci, une graduation continue des messages se corrélait avec une graduation continue des signaux ; de cette manière, avec la danse que les abeilles exécutent pour leur ruche, une abeille peut indiquer la distance et la direction d'une source de nourriture. L'axe de la danse indique la direction, tandis que la vitesse avec laquelle l'abeille exécute les cercles de sa danse indique la distance qui existe entre le lieu où se trouvent la ruche et la source du nectar. Ces indicateurs (la direction de l'axe et la vitesse des cercles) varient en échelles continues et ils peuvent alors ainsi transmettre un nombre varié de messages sur la direction et la distance de la source des aliments ; en d'autres termes, l'inclinaison de l'axe indique la direction et, selon l'intensité de la vitesse, les cercles indiquent une distance plus grande ou plus courte.

Évidemment, un système de variation continue présente très peu de flexibilité et de versatilité en termes de communication. Un système de ce type permettra difficilement à son usager d'exprimer une attitude psychologique sur le phénomène qu'il est en train de communiquer ; il ne lui permettra pas de modaliser ses messages. En effet, avec ses signaux, l'abeille ne peut pas exprimer des messages comme : « Chouette, j'ai trouvé des aliments ! », « C'est dommage, j'ai trouvé une source peu abondante d'aliments ! », « Quel problème, la source d'aliments est très éloignée », etc.

III.E.b.8. Le déplacement. Cette caractéristique est un trait du système de communication humain qui permet à ses usagers de symboliser ou de représenter conceptuellement les objets, les événements, les émotions et les phénomènes qui ne sont pas présents au moment, ou dans l'espace, dans lequel a lieu l'énonciation. Il est même possible de parler d'éléments qui n'existent pas ou qui n'ont jamais existés (Fowler, 1978). Cette

caractéristique est due au fait que le langage humain présuppose l'existence de la fonction symbolique grâce à laquelle ses messages font essentiellement référence aux représentations mentales des choses et des sentiments. Elle se doit aussi au fait que le comportement verbal implique l'utilisation volontaire des signes, c'est-à-dire que ce que nous disons n'est pas obligatoirement conditionné par des stimuli physiques présents dans l'énonciation.

Le déplacement est la propriété qui permet à l'homme d'employer des généralisations et des abstractions dans son discours. Cette caractéristique est très importante pour le langage humain, étant donné que 90% des messages se réfèrent à des éléments qui ne sont pas présents dans la situation de communication (nous décrivons des voyages, nous donnons notre opinion sur des politiques, nous décrivons des futurs projets, nous lisons des textes de fiction scientifique qui décrivent la vie dans d'autres planètes, etc.).

Par exemple, dans le règne animal, les abeilles utilisent dans leur langage, et/ou dans leur danse, une certaine forme de déplacement, un déplacement limité parce qu'elles peuvent faire référence à la distance où se trouve la source du nectar qui n'est pas présent, mais nous pensons qu'elles ne peuvent pas décrire une source de nectar fictif ou qu'elles n'ont jamais vue.

III.E.c. Les caractéristiques du comportement verbal comme activité interactivo-sociale

En proposant le concept de *compétence communicative*, Hymes (1972) a mis en relief le besoin qui existe que la théorie du langage humain prenne en considération le fait que nous, les êtres humains, nous sommes des êtres sociaux et communicatifs et, qu'en conséquence, dans le processus de communication, les facteurs socioculturels ont un rôle explicite.

Comme il a été dit antérieurement dans ce chapitre, pour cet auteur, le fait de posséder la compétence communicative signifie que le locuteur soit capable de juger son comportement verbal, et celui des autres, comme étant possible (dans un sens grammatical), adéquat (dans un sens psychologique), approprié (socialement) et d'un emploi normal (Rall, 1982). Dans ce sens-là, un modèle du langage doit considérer la conduite communicative et la vie sociale, étant donné qu'en parlant nous faisons beaucoup plus que nommer les choses ; nous utilisons aussi une langue pour nous plaindre, pour supplier, pour gronder, demander, inviter, etc. Nous utilisons une langue pour exprimer les formes de persuasion, direction et expression nécessaires, pour participer dans les activités sociales quotidiennes (les fonctions communicatives). D'un autre côté, les actes de communication reflètent directement les aspects de la culture de la communauté linguistique.

Comme il a déjà été mentionné, la compétence communicative amplifie le concept de *compétence* de Chomsky ; il englobe la manière dont le locuteur perçoit et reconnaît les situations sociales de la communauté linguistique et la manière dont il adapte sa

façon de parler à ces situations. En conséquence, la compétence communicative a des aspects grammaticaux et des aspects pragmatiques. C'est la connaissance implicite autant de la grammaire que de l'emploi de la langue. La compétence communicative permet la réalisation d'**actes de parole**, dans le sens d'Austin (1962) et de Searle (1969). Généralement, quand une personne dit quelque chose à une autre personne, elle le fait avec une intention déterminée et l'acte de communication aura du succès uniquement si l'interlocuteur est capable de capter l'intention du locuteur. L'intention du locuteur est partiellement reconnue à partir de la phrase ; elle pourra difficilement être reconnue seulement à partir de l'analyse grammaticale des phrases. Pour reconnaître l'acte de parole réalisé à travers un énoncé, il est nécessaire de prendre en compte plusieurs éléments ; par exemple, les formules conventionnelles d'un groupe social (« Pourriez-vous me passer le sel, s'il vous plaît »), l'intonation (« Excusez-moi » *vs.* « Excusez-moi ? »), la position de l'énoncé dans l'intervention verbale ou la relation sociale entre les interlocuteurs (par exemple, une question aimable peut être une pétition dans le cas d'interlocuteurs qui ont la même position sociale, ou un ordre quand elle est formulée par un supérieur à son subordonné).

L'importance de ces réflexions pour le thème du comportement verbal consiste dans le fait que le niveau des actes de parole se situe entre les niveaux usuels de la grammaire et ceux des événements de parole ou situations de parole ; dans ce sens-là, les actes de parole présupposent des normes linguistiques et des normes sociales. Comme nous ne pouvons plus cesser de considérer le comportement verbal en fonction des actes de parole qui se réalisent en lui (par exemple, demander, gronder, promettre, etc.), si l'on veut étudier cette activité humaine et si l'on veut organiser les activités pédagogiques avec l'objectif de développer la compétence communicative, il sera toujours nécessaire de considérer les événements communicatifs dans son ensemble.

Finalement, en ce qui concerne les caractéristiques interactives du comportement verbal, nous discuterons brièvement le fait que les langues naturelles sont normalement utilisées pour des interactions face-à-face ou conversationnelles. Pendant celles-ci, un interlocuteur (le locuteur) prend le tour de parole pour parler sur un thème, pendant que l'autre interlocuteur (celui qui écoute) l'écoute activement pour comprendre le message et pour savoir quand est-ce qu'il pourra prendre le tour de parole. Dans la conversation normale, symétrique, les deux interlocuteurs ont le même droit de contrôler le thème et les tours de parole. Les locuteurs d'une langue savent comment indiquer à leur interlocuteur quand est-ce qu'ils veulent parler, et quand est-ce qu'ils veulent maintenir le tour de parole, quand est-ce qu'il y a un problème de communication, etc. Les mécanismes conversationnels qui déterminent les interactions face-à-face ont été décrits par les spécialistes de l'Analyse Conversationnelle et de l'Analyse du Discours ; ces données sont essentielles et elles doivent être prises en considération pour le développement de la compétence communicative (cf. Gumperz, 1982 ; Hamel, 1982 ; entre autres).

Pour offrir plus de clarté au lecteur, dans la figure 1.8., nous résumons ce qui a été exposé dans la section III.D. de ce chapitre.

COMPORTEMENT VERBAL		
Caractéristiques de l'activité de communication	Caractéristiques de la nature du langage humain et du code linguistique	Caractéristiques de l'activité interactivo-sociale
-Signe : signifiant/ signifié émetteur/ récepteur -Code -Codifier/décoder -Fonctions du langage humain -Fonctions communicatives	-Sons articulés -Savoir inconscient (sentiment de grammaticalité) -Arbitraire -Créativité/ Productivité -Dépendance de structure -Discontinuité -Déplacement	-Actes de parole -Fonctions communicatives -Tour de parole -Thème -Prise de tour de parole -Cession du tour de parole -Maintien du tour de parole

Figure 1.8. Caractéristiques du comportement verbal humain.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Les concepts présentés dans ce chapitre sont le résultat de la contribution des sciences du langage, principalement de la linguistique, la sémiotique, la sociolinguistique, la pragmatique, l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle. Ces apports nous présentent des descriptions détaillées et réelles du comportement verbal, et elles démontrent que celui-ci est une activité humaine très complexe.

L'intention de commencer ce livre avec le thème du « Comportement verbal », est de permettre au professeur de langues étrangères de se familiariser avec certains concepts et certains termes qui sont fréquents dans les textes qui analysent l'apprentissage de LE. Nous espérons également avoir donné un panorama de l'ensemble des éléments de base qui sont en relation avec la connaissance et l'habileté d'utiliser une langue de manière naturelle dans des activités de communication.

Actuellement, la linguistique appliquée a incorporé à ses propositions théoriques et pratiques les apports mentionnés antérieurement et elle a donné ainsi une autre dimension à la connaissance grammaticale qui a constitué l'unique objectif des méthodologies traditionnelles. En conséquence, les professeurs et les élèves de langues étrangères s'affrontent à la tâche d'enseigner et de développer une connaissance et un emploi de LE défini comme une « compétence communicative ».

Le concept de *compétence communicative* est, sans aucun doute, fondamental pour les études sur le langage et sur le comportement verbal en tant qu'instrument de communication humaine. Ce concept inclut le savoir linguistique et il concède également une importance spéciale à l'emploi intuitif des signifiés et des règles socioculturelles qui sont implicites dans n'importe quel acte de parole.

L'enseignement de langues vivantes a la responsabilité d'attribuer aux dimensions interpersonnelles, sociales et culturelles la même importance que celle qui a été traditionnellement octroyée aux aspects phonologiques et grammaticaux. Les composantes de la compétence communicative qui doivent être développées par les étudiants ne sont plus l'objet d'une dis-

cussion en linguistique appliquée ; celles-ci englobent les aspects phonologiques, syntaxiques, lexicaux et sémantiques, ainsi que les aspects socioculturels, discursifs et conversationnels.

En somme, dans la même perspective que Stern (1984 : 346), dans ce travail nous partageons l'idée que savoir une langue — la langue maternelle, la langue étrangère, etc. — implique :

1. Dominer intuitivement les formes de la langue.
2. Dominer intuitivement les signifiés linguistiques, cognitifs, affectifs et socio-culturels, exprimés par les formes linguistiques.
3. Avoir la capacité d'utiliser une langue, en faisant plus attention à la communication qu'à la forme.
4. Utiliser la langue créativement.
5. Pouvoir participer intuitivement et de manière adéquate à une conversation, en utilisant les moyens interactifs nécessaires pour celle-ci.

TERMES CLÉS DE CE THÈME

Comportement verbal — Compétence communicative

Langue — Langue — Parole

Compétence — Performance — Actes de parole

Sentiment de grammaticalité

Fonctions monologiques du langage

Fonctions dialogiques du langage

Signe — Signifiant — Signifié

Code — Codifier — Décoder

Fonction référentielle du message

Fonction émotive du message

Fonction conative du message

Fonction phatique du message

Fonction métalinguistique du message

Fonction poétique du message

Fonction communicative du message

Sons articulés

Aspects expressivo-linguistiques de l'articulation

Double articulation

Premier niveau d'articulation

Second niveau d'articulation

Arbitraire

Créativité — Productivité

Dépendance de structure

Discontinuité

Déplacement

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Nous proposons aux lecteurs qui désirent avoir plus de détails sur les thèmes traités dans ce chapitre la lecture des auteurs suivants signalés dans les références bibliographiques :

Sur le langage ses caractéristiques et son emploi :

Ávila, R. (2007) *La lengua y los hablantes*, Mexique, Editorial Trillas.

Chomsky, N. (2003) *On Nature and Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

——— (2004) *The Generative Enterprise Revisited*, New York, Mouton de Gruyter.

Fowler, R. (1978) *Para comprender el lenguaje : una introducción a la lingüística*, Mexique, Nueva Imagen.

Gómez, J.P. (2003) *Lengua, sistema y comunicación*, Espagne, Quaderna.

López, A. et B. Gallardo (éds.) (2005) *Conocimiento y lenguaje*, Espagne, Universitat de Valencia.

Lorenzo, G. et V.M. Longa (2003) *Homo loquens. Biología y evolución del lenguaje*, Galicia, Editorial Tris Tram.

Lyons, J. (1981) *Language and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pastor, S. (2004) *Aprendizaje de segundas lenguas : Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.

Sur les aspects biologiques du comportement verbal :

Aitchison, J. (1976) *The Articulate Mammal : An Introduction to Pshycolinguistic*, New York, McGraw-Hill Books.

Slobin, D. (1979) *Psycholinguistics*, New York, Scott, Foresman and Company.

Sur le comportement verbal et l'enseignement des langues étrangères :

Stern, H.F. (1984) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Londres, Oxford University Press.

ACTIVITÉS

Ces activités ont comme objectif d'inviter le lecteur à évaluer ses connaissances sur les concepts traités dans ce chapitre.

Si ces activités vous semblent difficiles, relisez le texte de ce chapitre et reprenez les passages qui peuvent vous être utiles.

RÉVISION DES CONNAISSANCES ACQUISES

1. Expliquez chacun des termes clés de ce chapitre
2. Observez le dessin et donnez l'information suivante :



- Qui est l'émetteur ?
- Qui est le récepteur ?
- Quel est le message ?
- Quel est le code qui est utilisé ?

3. Complétez le schéma suivant :



4. Mettez en relation les éléments des deux colonnes, selon leur définition conceptuelle.

- | | |
|---|---------------|
| a. Fonction référentielle | () Émetteur |
| b. Fonction phatique du message | () Code |
| c. Fonction poétique du message | () Récepteur |
| d. Fonction conative du message | () Contexte |
| e. Fonction métalinguistique du message | () Message |
| f. Fonction émotive du message | () Contact |

5. Complétez le schéma suivant avec les caractéristiques du comportement verbal et du langage humain.

**COMPORTEMENT
VERBAL**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Réflexion et application des connaissances acquises

1. Pourquoi le concept de *compétence communicative* de Hymes reflète de manière plus adéquate les caractéristiques du comportement verbal que le concept de *compétence linguistique* de Chomsky ?
2. Selon l'information de ce chapitre, comment interpréteriez-vous la citation suivante de Bertrand Russell ? :

« L'éloquence avec laquelle un chien peut aboyer n'a aucune importance, étant donné qu'il ne pourra pas nous dire que ses parents étaient pauvres mais honnêtes »

3. Quelles implications a le concept de *compétence communicative* de Hymes pour l'enseignement de LE ?
4. Quelles sont les avantages qu'a l'arbitraire du code linguistique pour le comportement verbal humain ?
5. Expliquez la citation suivante incluse dans ce chapitre :

« Face à d'autres systèmes de communication, la langue est un système de signes pour transmettre des messages et un système de phonèmes pour former des signes » (Ávila, 1979 : 15).

6. D'après vos réflexions sur cette lecture, quelles sont les répercussions que pourra avoir le concept de *comportement verbal* pour votre activité professionnelle de professeur, spécifiquement pour le choix de manuels pédagogiques, pour l'élaboration de documents et d'activités complémentaires, pour l'évaluation de vos élèves, etc. ?
7. Analysez un manuel de la langue que vous enseignez en fonction des sous-compétences communicatives présentées dans ce chapitre. Cherchez les points faibles du contenu de ce manuel par rapport au comportement verbal. Essayez de proposer des solutions pour résoudre ces lacunes.

Application créative des connaissances acquises

Dites quelles implications pédagogiques ont les assertions suivantes du texte « Le comportement verbal » pour le travail dans le salon de classes.

AFFIRMATIONS	IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES
1. Le comportement verbal se situe au centre des activités de l'enseignement-apprentissage de L2/LE.	1.
2. Apprendre à se comporter verbalement dans une nouvelle langue, implique un nouvel apprentissage linguistique, cognitif et social, qui permet de communiquer et de comprendre les signifiés exprimés dans cette langue.	2.
3. Connaître une langue, c'est dominer intuitivement les formes de la langue.	3.

THÈME 2. LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Il est dit fréquemment que l'enseignement des langues est un art. Si avec cela nous voulons dire qu'il s'agit d'une activité très spécialisée, apprise à travers une observation précise et d'une pratique patiente, il s'agit alors d'un lieu commun inoffensif. Mais ce qui est souvent implicite dans cette affirmation, c'est que la science et l'art sont incompatibles et qu'à cause de cela la science ne joue aucun rôle dans l'enseignement des langues. (Corder, 1975 : 9)

I. INTRODUCTION

Quelle est la relation entre la psychologie de l'apprentissage et notre activité pédagogique ?

Souvent, en tant que professeurs de langues, nous nous autodéfinissons comme des personnes qui ont une relation uniquement avec la pratique et qui n'ont aucune relation avec la théorie. Cette affirmation se perçoit dans beaucoup de nos affirmations ; quelques-unes d'entre elles seraient, par exemple, les suivantes : « ... c'est très bien dans la théorie, mais dans la pratique ça ne fonctionne pas » ; « ces théoriciens nous disent beaucoup de choses, mais moi qui suis tous les jours dans la salle de classe, je sais que ça ne fonctionne pas » ; « ceci est très bien en théorie, mais ce n'est pas si facile de l'appliquer à la réalité ». Dans ces affirmations, nous percevons l'idée que la théorie est un idéal non accessible ou un ensemble d'idées qui ne peuvent pas être appliquées à la réalité quotidienne ; celles-ci suggèrent aussi qu'il existe un chemin infranchissable entre la pratique et la théorie (Stern, 1984).

Dans les textes modernes de pédagogie des langues, la théorie englobe toutes les contributions des principales disciplines d'appui à l'enseignement des langues, c'est-à-dire les sciences du langage que nous avons déjà mentionnées dans le thème du comportement verbal et, naturellement, la psychologie et la psycholinguistique. La théorie constitue un ensemble systématique et cohérent de réflexions sur le processus de l'enseignement-apprentissage des langues. Il doit être un point de référence conceptuelle qui permet aux professeurs de reconnaître, d'observer, de caractériser et de manipuler de manière efficace les éléments qui sont en relation avec le développement du comportement verbal dans la salle de classe.

Plus particulièrement, dans ce chapitre nous discuterons l'influence de la psychologie sur la **théorie de l'enseignement des langues**, ou sur la **pédagogie des langues**. La place de cette discipline dans l'ensemble théorique peut être observée clairement dans le schéma suivant.

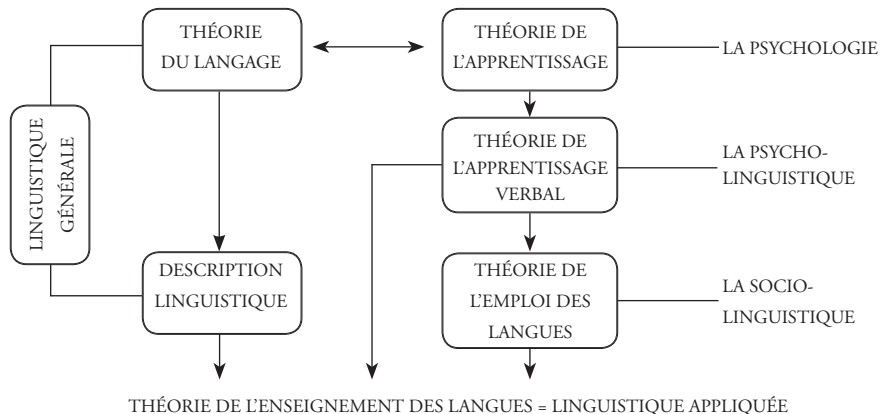


Figure 2.1. Modèle du réseau théorique implicite dans l'activité de l'enseignement des langues (Spolsky, 1989).

Le modèle antérieur nous montre les composants les plus importants de la constellation que la **théorie de l'enseignement des langues** forme, ainsi que la relation que chacun de ces composants établit avec les autres. Nous observons que les composants qui alimentent directement la pédagogie des langues sont : la description linguistique, la théorie de l'apprentissage verbal et la théorie de l'emploi de la langue. Nous observons également que les disciplines qui offrent les fondements théoriques et les données sous-jacentes à l'enseignement des langues sont : la psychologie pour la théorie de l'apprentissage, la **psycholinguistique** pour la théorie de l'apprentissage verbal, la **linguistique générale** pour la théorie du langage et pour la description linguistique, et la **sociolinguistique** pour la théorie de l'emploi de la langue dans la société.

Les apports de la psychologie à l'enseignement en général et, en conséquence, à l'enseignement des langues se laissent sentir dans les termes et les concepts qui sont présents à chaque moment de la pratique pédagogique. Nous percevons que toute réflexion sur l'apprentissage et sur le comportement humain est influencée par cette discipline ; de cette manière, nous nous posons des questions sur la motivation de certains étudiants, nous nous préoccuons à cause de certaines attitudes qu'ils ont face à la culture de la langue cible, nous pensons que certains élèves utilisent de bonnes stratégies pour apprendre, nous évaluons les étudiants formativement pour les rétroalimenter, nous discutons le rôle des habitudes, de la cognition et des habiletés pour l'apprentissage, etc.

Ces concepts qui sont présents dans le discours de l'enseignement font référence aux différences individuelles des étudiants (aux aptitudes, à la personnalité, aux attitudes et à la motivation), aux différents types d'apprentissage, au processus d'apprentissage et aux produits qui sont une conséquence de celui-ci. Ces concepts sont, en dernière instance, les thèmes de base de la psychologie ; ils sont aussi des évidences qui montrent que la théorie et la pratique de l'enseignement des langues sont influencées par les connaissances originaires des différentes branches de la psychologie et des différentes écoles de pensée.

A la suite, avant d'analyser les écoles ou les courants principaux de la psychologie de l'apprentissage utilisés dans la didactique actuelle, nous voulons définir avec précision quelques termes de la théorie de l'enseignement des langues qui concerne le thème de ce chapitre.

II. PREMIÈRE LANGUE, SECONDE LANGUE ET LANGUE ÉTRANGÈRE

Quand nous parlons d' « apprendre une langue, parlons-nous d'un processus unique » ?

Nous considérons que la **langue maternelle**, ou la **première langue** (L1), est acquise d'une manière naturelle par les enfants, quand ceux-ci sont en train de développer leur langue. Les **secondes langues** (L2) sont aussi acquises de manière naturelle par les enfants immigrants ; par contre elles sont incorporées au répertoire verbal des adultes qui vivent dans un nouveau pays grâce aux processus simultanés de l'acquisition et de l'apprentissage informel et/ou formel. Les **langues étrangères** (LE) sont apprises formellement par les enfants et les adultes dans les classes de langues.

Le tableau 2.1. présente les données du paragraphe antérieur et il met en valeur les concepts que nous voulons éclaircir avant d'analyser les théories de l'apprentissage. Ces concepts sont ceux d'*acquisition*, d'*apprentissage informel*, *apprentissage formel*, *première langue*, *seconde langue*, *langue étrangère*, *situation naturelle* et *situation scolaire*.

PROCESSUS	LANGUE	SUJETS	SITUATION
ACQUISITION	Première (L1)	Enfants	Naturelle
ACQUISITION	Seconde (L2)	Enfants	Naturelle
ACQUISITION	Seconde (L2)	Adultes	Naturelle
APPR. INFORMEL	Seconde (L2)	Adultes	Naturelle
APPR. FORMEL	Seconde (L2)	Adultes	Scolaire
APPR. FORMEL	Étrangère (LE)	Enfants	Scolaire
APPR. FORMEL	Étrangère (LE)	Adultes	Scolaire

Tableau 2.1. Les processus psychologiques et les circonstances de l'apprentissage verbal.

Dans un sens, certains des termes qui sont utilisés dans la théorie de l'apprentissage des langues sont ambigus. Cette ambiguïté contribue à ce qu'il y ait de fausses interprétations en ce qui concerne les variables impliquées dans le processus du « développement » des langues (le terme de *développement* s'utilise ici comme un générique qui englobe les processus d'acquisition et d'apprentissage). Un exemple de cette confusion est l'emploi qui se fait sans discrimination du terme de *seconde langue* ou L2 pour nommer n'importe quelle langue « développée » après la première langue ou la langue maternelle. À la suite, nous essayerons de donner plus de précision sur ces termes, étant donné que nous pensons que celle-ci peut faciliter la compréhension des processus impliqués dans les circonstances diverses dans lesquelles une langue « se développe ».

II.A. La première langue (L1)

Dans la littérature spécialisée, le terme de *première langue* apparaît comme un synonyme des termes suivants :

- *L1*
- *Première langue*
- *Langue maternelle*
- *Langue native*
- *Langue primaire*
- *Langue dominante*

D'après Stern (1984), les termes antérieurs ne sont pas équivalents étant donné que certains d'entre eux se réfèrent explicitement à la manière dont une langue *x* ou *y* est développée par un individu déterminé, tandis que les autres expriment principalement le niveau de compétence que la personne a de cette langue. L'utilisation de ces termes en tant que synonymes se doit fréquemment au fait que la manière dont un individu développe une langue dépend quelques fois du niveau de compétence qu'il a de celle-ci ; cependant, malgré le fait que cette relation soit fréquente, elle n'est pas obligatoire.

À partir des idées de Stern, nous analyserons quelques exemples afin d'éclaircir l'idée exposée précédemment. Nous disons ainsi que :

1. L'anglais est ma langue maternelle.
2. Je suis un locuteur natif de l'espagnol.
3. Le nahuatl est ma première langue.

Les énoncés 1, 2 et 3 indiquent que la personne *a acquis* ces langues pendant sa première enfance (c'est pour cela que les concepts de *première* et de *native* sont utilisés) et que normalement cette acquisition a été faite au sein de sa famille (c'est pour cela que le concept de *maternelle* est utilisé). Les trois termes suggèrent une forme particulière de développer une langue pendant cette période de la vie ; ils suggèrent que l'individu construit la langue d'une manière naturelle, grâce au processus d'**acquisition** (Stern, 1984).

Ces exemples suggèrent en plus qu'autant le locuteur de l'anglais (1) que celui de l'espagnol (2) et celui du nahuatl (3) ont un contrôle intuitif, complet et parfait de ces langues, étant donné que généralement l'acquisition qui a lieu pendant l'enfance conduit à la maîtrise linguistique. Cependant, ceci n'est pas absolu ; nous pouvons imaginer par exemple que le locuteur de l'énoncé (3) nous donne plus de données sur l'acquisition du nahuatl, et qu'il nous donne les informations suivantes :

- Le nahuatl était ma langue native, mais actuellement j'utilise l'espagnol en tant que première langue.
Avec cette information, notre locuteur imaginaire nous transmet que :

- Le nahuatl a été sa première langue, mais actuellement il a du mal à la parler.
- Le nahuatl a été sa première langue, mais il ne peut plus la parler.
- Le nahuatl était la langue qu'il utilisait pendant son enfance, mais actuellement il parle plus en espagnol qu'en nahuatl.

Ce que nous voulons signaler avec ces réflexions, c'est que, selon cet auteur, le terme de *première langue* peut faire référence à la langue qui a été la première à être acquise pendant l'enfance, ou à la langue dominante, primaire ou choisie à un moment déterminé par un individu.

Malgré le fait que le contexte nous aide à savoir dans quel sens le terme de « première langue » est utilisé, nous voulons préciser qu'ici nous utiliserons les termes de *première langue* ou *L1*, *langue native* ou *langue maternelle* comme des synonymes. Avec ceux-ci, nous transmettons l'idée que cette langue a été la première à avoir été acquise et qu'elle a été acquise pendant la première enfance ; nous transmettons aussi l'idée que le locuteur l'a développée en interagissant naturellement avec d'autres locuteurs natifs de cette même langue.

II.B. La seconde langue (L2) et la langue étrangère (LE)

De même que pour L1, le concept de *seconde langue* apparaît dans les textes spécialisés comme un synonyme de plusieurs termes. Ceux-ci sont les suivants (Stern, 1984) :

- *L2*
- *Seconde langue*
- *Langue non-native*
- *Langue étrangère*
- *Langue secondaire*
- *Langue non-dominante*

En reprenant la logique de l'exercice présenté dans la section antérieure, nous allons supposer qu'une personne dit la phrase suivante :

1. L'espagnol, c'est ma seconde langue.

Cette affirmation peut être interprétée de plusieurs manières :

- a. Elle peut vouloir dire que cette langue a été apprise chronologiquement après la langue maternelle, à n'importe quel moment ;
- b. elle peut vouloir indiquer une compétence plus faible de cette langue ;
- c. elle peut vouloir indiquer la manière dont cette langue a été développée par un locuteur non-natif, c'est à dire à partir du processus d'acquisition et/ou de l'apprentissage informel, au cours d'interactions naturelles avec des locuteurs natifs de cette même langue.

Dans ce livre nous utiliserons les termes de L2 et de LE pour signifier des réalités différentes ; nous faisons cette distinction étant donné que notre intérêt se centre sur les circonstances dans lesquelles ont lieu ces deux processus de développement. Pour éclaircir le signifié des termes de L2 et LE, analysons l'exemple suivant : supposons qu'un mexicain qui a appris l'anglais à l'école au Mexique émigre en France et qu'il acquière le français dans un milieu naturel ; après un certain temps son répertoire linguistique sera le suivant :

- l'espagnol en tant que sa première langue (L1)
- le français en tant que sa seconde langue (L2)
- l'anglais en tant que sa langue étrangère (LE)

La distinction entre L2 et LE n'est pas toujours signalée dans les textes spécialisés ; certains théoriciens pensent en effet que ces termes n'expriment pas des phénomènes significativement distincts. Cependant, nous considérons qu'il est adéquat de les utiliser avec des sens différents, prenant en compte que leurs processus de développement ne sont pas semblables (cf. le tableau 2.1), que, comme nous le verrons au temps opportun, les variables affectives influencent de manière différente les deux types de développement et que le type *d'input* ou d'information linguistique qui est reçu pour construire la compétence du comportement verbal en L2 et en LE est généralement très différent. Nous pensons effectivement que L2 se développe dans des situations similaires à celles de l'acquisition de L1, tandis que LE est apprise dans les classes de langues.

III. L'APPRENTISSAGE ET L'ACQUISITION :

Ces processus sont-ils similaires ou différents ? Pourquoi ?

À partir des années 70, la distinction entre les processus d'apprentissage et d'acquisition est devenue indispensable pour la théorie de l'enseignement de L2/LE. Ceci est dû au fait que, pour formuler sa théorie sur l'acquisition-apprentissage de L2/LE, Stephen Krashen (1978, 1981) a donné au terme d'*acquisition de la langue* un signifié spécifique en l'opposant avec le terme d'*apprentissage de la langue*. Pour Krashen, le terme **d'acquisition** décrit un processus de développement similaire à celui des enfants quand ceux-ci développent leur L1, c'est à dire un processus au cours duquel l'individu acquiert la langue d'une manière « naturelle », intuitive et inconsciente, sans faire attention à la forme linguistique. En revanche, comme nous l'observons traditionnellement dans les cours de langue, l'**apprentissage** est un processus de développement conscient de la langue (Pastor, 2004 ; Johnson, 2008).

Malgré le fait que la proposition de Krashen ait été critiquée, et continue à l'être (dans un moment postérieur de ce livre, nous analyserons de plus près cette théorie), les termes d'*acquisition* et d'*apprentissage* se sont diffusés, et actuellement ils sont inévitables dans les discussions de la linguistique appliquée à L2 et à LE.

Dans le champ d'étude des langues, ces termes expriment une conceptualisation qui s'écarte légèrement de l'interprétation que la psychologie leur donne ; le champ d'étude des langues met essentiellement en valeur le caractère de conscience et d'inconscience de ces processus et les connaissances qui en découlent.

III.A. L'apprentissage

Dans la vie quotidienne, le terme d'*apprentissage* ne semble pas provoquer des problèmes ni des ambiguïtés ; pour les usagers de ce terme, il est clair qu'une grande partie des activités que nous faisons sont le résultat de l'apprentissage. Par exemple, réciter un poème, écrire une lettre, conduire une voiture, utiliser un ordinateur, se laver les dents, saluer des personnes connues, dire merci en recevant un cadeau, etc. Nous considérons également que nos connaissances sont dues aussi à l'apprentissage ; c'est pour cela que nous disons que nous avons appris les mathématiques, l'histoire du Mexique, les verbes irréguliers, le numéro de téléphone de quelqu'un, la nouvelle adresse d'un ami, etc.

De cette manière, l'usager commun du terme d'*apprentissage* coïncide avec les psychologues, étant donné qu'il pense aussi que ce processus consiste à assimiler des connaissances qui seront utilisées dans un futur, à assimiler des connaissances qui changeront les connaissances antérieures, à assimiler et à changer des habiletés. Cependant, pour la psychologie, le processus d'apprentissage englobe un contenu plus grand que celui qui a été mentionné ; il concerne également les modifications des attitudes, l'acquisition des intérêts et des valeurs sociales, les changements de personnalité, le processus d'apprendre à apprendre et, finalement, le processus d'apprendre à penser.

L'apprentissage a un rôle fondamental pour la psychologie contemporaine ; cette discipline reconnaît que c'est grâce à ce processus que l'être humain réussit à avoir la flexibilité et l'adaptation qui lui donnent une dimension unique entre les êtres vivants. Nous pouvons définir l'homme comme un être qui apprend toute sa vie. Nous observons que même certaines réponses fondamentales non apprises que nous avons à la naissance, comme celle de pleurer, de manger et de déféquer, sont modifiées plus tard par le processus d'apprentissage. Nous apprenons ainsi à manger aux moments adéquats, à contrôler nos larmes, à contrôler nos sphincters (Ellis, 1980, 2002).

L'apprentissage est un processus qui n'est pas directement observable ; il est perçu à partir des changements de comportement qu'il provoque. Néanmoins, nous ne pouvons pas attribuer tous les changements d'une personne à l'apprentissage ; en effet, seuls les comportements qui résultent de la pratique sont des comportements appris. De cette manière, nous ne prenons pas en compte les changements qui sont dus à la maturation, aux tendances de réponse innées et aux états transitoires de l'organisme comme la fatigue, l'utilisation des drogues, les émotions soudaines, etc. Nous définissons alors l'apprentissage comme un processus qui a lieu chez l'individu et qui se perçoit à travers les changements spécifiques du comportement. Ces changements possèdent certaines caractéristiques déterminées (Ardila, 1975, 2001). La littérature qui traite ce thème signale, effectivement,

que les comportements appris se caractérisent par le fait qu'ils sont relativement durables et qu'ils sont le résultat de la pratique.

Il est possible que l'individu donne les réponses correctes à une certaine tâche par pure coïncidence, mais, s'il ne les a pas apprises, il ne sera pas capable de les redonner à nouveau. La fatigue et l'utilisation des drogues altèrent le comportement et elles influencent l'exécution d'une tâche ; néanmoins, ces effets sont passagers et, avec le temps, ils tendent à disparaître. L'apprentissage est relativement permanent, c'est-à-dire que les changements qu'il provoque ne sont pas passagers ; pourtant, ils ne durent pas non plus indéfiniment. En d'autres termes, l'une des caractéristiques les plus importantes des comportements appris est la grande flexibilité et la grande adaptation qui permettent à l'être humain d'acquérir plus de compétence au cours des années.

Quand nous disons que le comportement appris est le résultat de la pratique, nous sommes en train de considérer que pour apprendre il est nécessaire que l'individu ait une expérience avec le monde qui l'entoure. La quantité de pratique et le type d'expérience qui permettent que l'apprentissage ait lieu est l'un des problèmes qui préoccupe le plus les théoriciens de l'apprentissage. Cependant, nous savons que l'être humain apprend à chaque moment, parce que ses expériences peuvent provenir d'un entourage formel ou pédagogique ou d'un entourage informel et/ou naturel. Le processus d'apprentissage informel se caractérise par le fait que l'entourage où il a lieu n'a pas été organisé intentionnellement ; par exemple, si un étranger allume la télévision pour écouter les nouvelles, il apprendra aussi de nouveaux mots de l'espagnol. Par contre, dans le processus d'apprentissage formel, tout est calculé pour que l'individu apprenne ; l'exemple typique serait les classes scolaires.

Les textes spécialisés classifient l'apprentissage en fonction des différents éléments qu'il englobe ; ils le classifient selon le comportement qu'il provoque, selon le produit, le processus psychologique, l'ambiance dans laquelle il apparaît, etc.

De cette manière, nous pouvons penser aux apprentissages suivants :

TYPES D'APPRENTISSAGE	
Selon le produit	Apprentissage moteur Apprentissage verbal Apprentissage socio-affectif Meta-apprentissage
Selon le processus responsable de l'apprentissage	Formation d'habitudes Imitation Résolution de problèmes Invision (<i>insight</i>)
Selon l'agent de base de l'apprentissage	Naturel ou informel (ambiance naturelle) Formel ou pédagogique (l'école) Auto-apprentissage (le sujet) Scolaire (l'école) ...

Tableau 2.2. Types d'apprentissage.

III.B. L'acquisition

Quant au processus d'acquisition, celui-ci est en relation avec les changements que l'individu présente pendant la phase de maturation. La psychologie du développement étudie la manière dont se réalise la séparation progressive et successive des différentes fonctions physiques et mentales qui a lieu au fur et à mesure que les structures physiques sous-jacentes au processus normal de maturation se développent aussi. Analysons un exemple : malgré le fait d'être dans une ambiance qui lui offre les éléments nécessaires pour réussir à parler, nous observons que l'enfant acquière L1 seulement au moment où sa maturité neurologique le lui permet.

Dans les textes de psychologie, l'acquisition, la maturité et le développement physique sont traités conjointement. Nous comprenons alors la raison pour laquelle nous avons commenté antérieurement que l'utilisation du terme d'*acquisition de L2/LE* dans le domaine de l'étude des langues diverge un peu de son concept original ; il fait principalement référence à l'un des aspects du processus de maturation, c'est-à-dire à l'aspect d'inconscience des processus qu'expérimente l'individu qui est en train de se développer, à l'aspect d'inconscience des connaissances qu'il est en train d'acquérir.

La maturation est un terme typique de la biologie et il implique l'action conjointe de processus physiques (méthodologiques, hormonaux, etc.), et de l'expérience avec le monde. La maturation est, conjointement avec l'apprentissage, le processus le plus important pour la modification des comportements chez l'homme.

Le comportement est toujours le produit des processus de maturation et d'apprentissage. Dans ce sens-là, selon Ardila (1975, 2001), l'ancienne polémique entre la nature et l'expérience (*nature vs nurture*) a été résolue par le fait de donner de l'importance aux deux processus, même si chacun d'eux a une force différente. Nous pensons par exemple que le fait que les enfants marchent à quatre pattes est dû à la maturation, étant donné qu'après être passé par les conditions et les expériences nécessaires, l'enfant marche à quatre pattes sans que nous ayons à le lui apprendre (c'est la *nature* qui prédomine). D'un autre côté, l'écriture est un comportement appris, étant donné que malgré le fait que l'enfant ait développé les niveaux adéquats de maturation, nous devons lui apprendre à écrire, sinon cette habileté ne sera jamais apprise (c'est l'*expérience* qui prédomine).

Quand, indépendamment de la pratique, une succession de conduites se développe avec des étapes régulières chez différents individus — en d'autres termes, les processus d'entraînement n'influencent pas directement le développement du comportement —, il est dit que ces comportements sont le résultat de la maturation et qu'ils ont été acquis. Malgré le fait d'avoir différentes premières langues, Bailey *et al.* (1974) ont trouvé des séquences similaires dans le développement grammatical de différents étrangers qui ont appris l'anglais en tant que L2. Ces auteurs se sont basés sur cette observation pour défendre l'hypothèse de l'acquisition chez les adultes qui développent une langue.

En comparaison avec les conduites animales — comme la natation des têtards et le vol des oiseaux —, les activités clairement définies comme le produit de la maturation sont rares chez l'homme. Ces animaux présentent des séquences comportementales similaires

à partir du moment où le processus de maturation se déclenche. Chez l'homme, on observe constamment un jeu complexe d'influences réciproques entre la maturation et l'apprentissage. Le développement du comportement verbal est un bon exemple de la réciprocité de ces deux processus ; on observe, en effet, que l'enfant commence à parler à partir d'un âge déterminé (maturation), mais la langue qu'il développe est celle qu'il écoute (apprentissage).

Actuellement, la psychologie préconise que la nature (et/ou l'héritage) détermine en grande partie la vitesse de la maturation, ainsi que les limites des capacités ; cependant, elle préconise aussi que la plupart du comportement humain est affecté non seulement par la maturation, mais aussi par la pratique. En d'autres termes, la maturation détermine le potentiel de chaque tranche d'âge, mais c'est seulement la pratique qui fait réelle et effective l'habileté potentielle optimum. Par exemple, l'acte de marcher — une habileté motrice qui dépend de la maturation — peut aussi dépendre des mouvements qui ont eu lieu dans la position « sur le ventre ». Pour obtenir le développement normal de cette conduite motrice, l'enfant a besoin de certaines expériences qui garantissent le développement des conduites préalables.

Veillez observer la figure 2.2. Celle-ci présente les données d'une étude classique réalisée avec 215 enfants, en 1946, à Rochester. Les résultats de cette étude illustrent le processus de maturation motrice ; ils mettent en évidence que, malgré le fait que pendant l'évolution qui va de la position foetale à l'acte de marcher les enfants passent d'une étape à l'autre avec un ordre similaire, il y a une grande variation en ce qui concerne les âges où ils réussissent à atteindre ces différentes étapes. Observons un exemple à partir du dessin présenté ci-dessous. Dans celui-ci, les étapes de l'étude mentionnée couvrent un laps de temps de quatre mois (veillez observer l'échelle représentative de chaque âge) ; on observe alors que, tandis que certains enfants réussissent à être debout à huit mois et demi, d'autres enfants ne réussissent pas à obtenir cette position avant les treize mois.

Il existe une relation intime et complexe entre la maturation et les périodes critiques du développement. Plusieurs auteurs ont signalé que la capacité d'apprendre varie avec l'âge, spécialement pendant les étapes initiales du développement ; ils ont même observé, qu'avant une certaine période, l'entraînement n'aide pas à obtenir un meilleur rendement.

Slukin (1975) considère que l'on appelle fréquemment *périodes critiques* les *périodes sensibles* pour l'apprentissage. Comme nous pouvons l'observer chez certains animaux, le concept de « période critique » implique que, si l'apprentissage n'a pas lieu au moment adéquat, il ne se produira jamais. En réalité, principalement dans le cas des êtres humains, ce que nous avons ce sont des périodes sensibles, c'est-à-dire des périodes optimales pour l'apprentissage ; dans le concept de *période sensible*, nous n'avons pas la limite catégorique qui est dénotée dans le concept de *période critique*. En revanche, celui-ci fait référence à une sensibilité spéciale face aux influences de l'ambiance à un moment déterminé.

La polémique en ce qui concerne l'existence, ou la non-existence, d'une période sensible pour le développement de la langue maternelle est assez connue. Les résultats

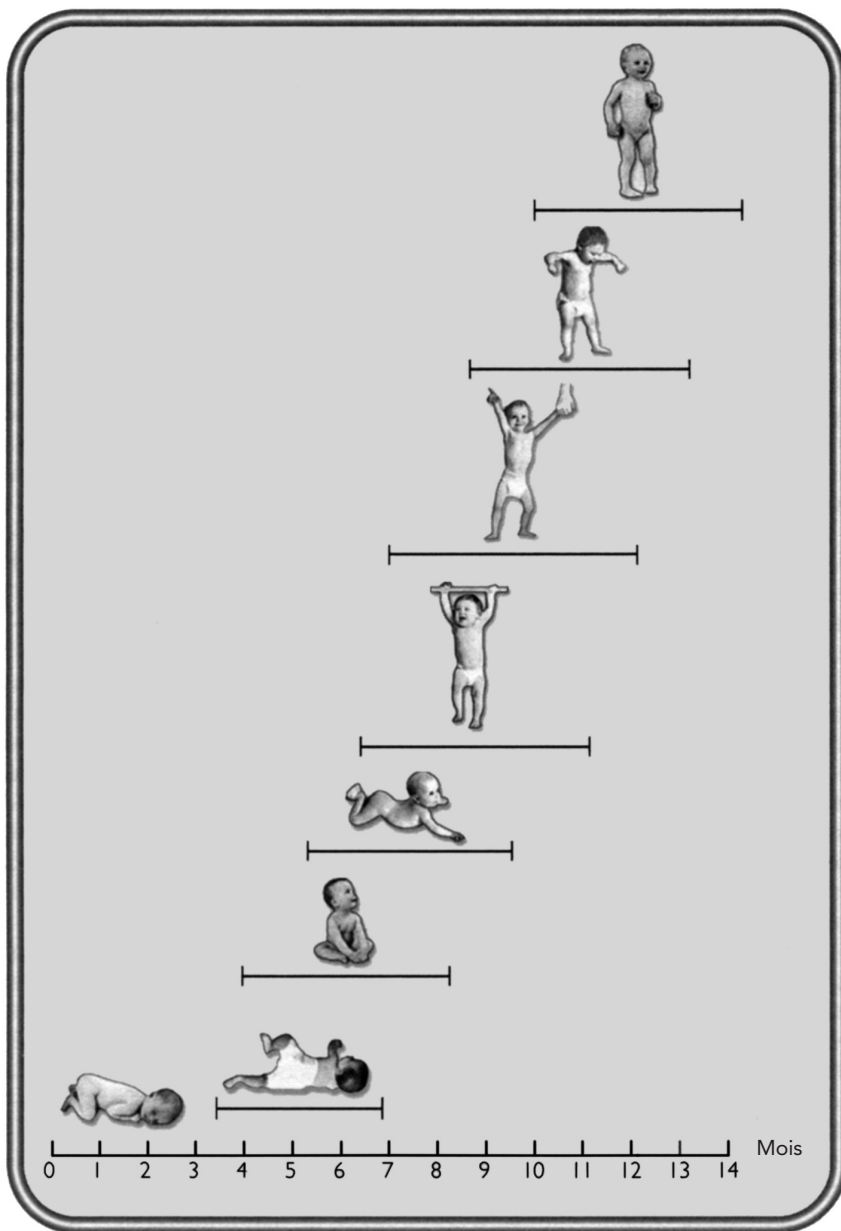


Figure 2.2. Les étapes de développement de la position foetale à l'acte de marcher : l'enfant adopte la position foetale, il se retourne, il s'assoie, il marche à quatre pattes, il se met debout avec de l'aide, il marche avec de l'aide, il se lève seul, il marche seul (Aldrich et Nerval, 1946, dans Krech et Crutchfield, 1963 : 279).

actuels indiquent le besoin de plus de recherches systématiques. Dans le chapitre 4 de ce livre — celui qui traite le thème de « l'âge et le développement de LE » —, nous discutons le cas de Genie, une fillette qui a été trouvée à l'âge de 13 ans sans aucune habileté de parler et qui, après un entraînement spécial, a pu développer sa langue maternelle, avec néanmoins certaines lacunes.

Finalement, nous discuterons brièvement ici les *tendances innées de réponse*. Selon Hilgard et Bower (1976), ces tendances sont des conduites innées, c'est-à-dire des activités qui n'ont pas été apprises. Elles incluent les réflexes (comme la constriction pupillaire face à la lumière) et les instincts (comme la construction des oiseaux de leurs nids). Il est important de remarquer que ces activités sont propres à un groupe déterminé d'êtres vivants et, pour cela, nous pouvons les considérer « spécifiques » de ce groupe.

Le concept d'instinct est le plus conflictuel de la série des conduites innées que nous avons mentionnées plus haut. L'instinct, comme il a été défini par la psychologie du 19^{ième} siècle, implique une adaptation rigide, mécanique, automatique, sans erreurs et/ou parfaite qui a lieu dès le premier moment. La force de ce concept a souvent varié dans le champ d'étude de la psychologie. Cela est dû en partie à ambiguïté de ses connotations et, en partie, au fait qu'il a été utilisé pour expliquer les comportements qui ne pouvaient pas être démontrés, qui étaient « appris » ; l'on considérait alors que ce terme était employé pour cacher le manque de connaissances qui existait sur la vraie nature des phénomènes auxquels il faisait référence. La respectabilité du concept fut rétablie par un groupe de naturalistes européens connus sous le nom d'éthologues. Cependant, à cause des réactions provoquées par ce terme, les éthologues l'ont abandonné et ils l'ont remplacé par l'expression de **comportement spécifique de l'espèce**.

Le rejet du concept d'*instinct* est aussi dû au fait que les éthologues ont observé que, dans les conduites dites « instinctives », il pouvait y avoir une certaine forme d'apprentissage. Cependant, on ne peut nier qu'il existe certains comportements qui sont beaucoup plus faciles à acquérir par un organisme que par un autre et qui sont communs à tous les membres d'une espèce. C'est pour cela que le terme de *comportement spécifique à une espèce* est considéré plus adéquat, même par les éthologues européens qui ont décrit des séquences conductuelles animales, très proches du concept d'*instinct*.

L'étude des comportements spécifiques de l'espèce a eu peu de valeur pour la psychologie de l'apprentissage humain. L'apprentissage implique l'adaptation à une ambiance qui est constamment en changement ; c'est pour cela que, en tant que processus de développement, l'apprentissage est beaucoup plus efficace que l'adaptation à travers des comportements spécifiques de l'espèce. Ardila (1975) signale que le succès évolutif de l'homme, face aux autres espèces, est dû à sa capacité d'apprendre. Aucun autre organisme n'a pu s'adapter à des ambiances aussi différentes parce qu'il ne possédait pas un comportement qui puisse varier autant. Dans la figure 2.3, nous résumons cette discussion.

IV. LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DE LE

L'apprentissage consiste-t-il à former des habitudes ou à acquérir des connaissances grâce à des processus internes et mentaux ?

Le problème central de l'enseignement de LE a été de trouver une théorie de l'apprentissage qui offre une interprétation sûre et exhaustive sur la manière qu'on apprend et qui puisse être appliquée à l'apprentissage pendant les cours de langues. L'apprentissage est un champ évident de réflexion de la psychologie générale ; dans celui-ci, de nombreux psychologues ont développé une gamme de théories systématiques qui sont basées sur des évidences qui sont le résultat de l'application de méthodes scientifiques. En conséquence, la bibliographie sur l'apprentissage a atteint des proportions presque prohibitives.

L'étudiant qui découvre pour la première fois cette discipline peut penser qu'il y a un paradoxe dans le fait que, malgré le fait que ce champ soit un champ d'étude scientifique, la psychologie ne se caractérise pas par une unité plus grande et qu'elle ne possède pas un ensemble de théories intérieurement consistantes et acceptées par tous les psychologues. Ce champ se caractérise, au contraire, par la présence déconcertante de propositions théoriques diverses, et souvent opposées, sur les mêmes phénomènes psychologiques (Bigge, 1980 ; Hothersall, 2005 ; Santamaría, 2008 ; Ausubel *et al.*, 2010 ; Woolfolk, 2010). Cette diversité est due à ce que, de par ses priorités, le théoricien se centre sur une

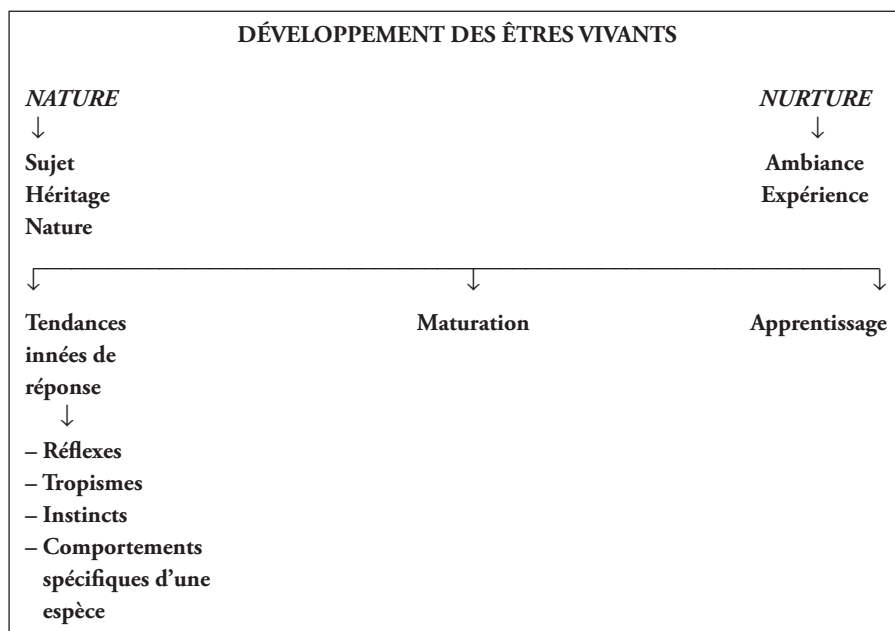


Figure 2.3. Les forces qui déterminent le développement des êtres vivants.

situation, ou sur l'un des aspects de l'apprentissage, au détriment des autres. En conséquence, sa théorie peut être adéquate pour une situation spécifique et pour le phénomène tel qu'il a été défini, mais elle est limitée ou inadéquate pour résoudre les problèmes d'apprentissage qui dépassent les frontières conceptuelles de sa théorie.

Selon Hilgard (1976 : 18), une théorie intelligible sur l'apprentissage devrait être capable de répondre aux questions qu'une personne non spécialisée en psychologie pourrait avoir sur celui-ci. Cet auteur mentionne quelques-unes de ces questions. Celles-ci peuvent aussi être un guide qui aide à estimer la validité de la théorie sur le type d'apprentissage qui nous intéresse ici, c'est-à-dire le développement du comportement verbal. Ces questions sont, par exemple, les suivantes :

1. En ce qui concerne la capacité d'apprendre et les différences individuelles.

Quel type de personne arrive à apprendre ? Les limites de l'apprentissage sont-elles fixées dès la naissance ? Tous les êtres humains ont-ils les mêmes capacités pour apprendre ?

Ces questions nous intéressent directement étant donné que nous observons tous les jours que l'apprentissage de LE se caractérise par une grande diversité en ce qui concerne le niveau verbal que les étudiants d'un même groupe d'enseignement-apprentissage arrive à atteindre. Cette observation semble indiquer que ce processus dépend d'une série de variables individuelles qui doivent être incluses dans la théorie psychologique de base de la didactique de LE.

2. En ce qui concerne la pratique. L'amélioration du rendement dépend-elle directement de la pratique ? Quelles sont les circonstances les plus favorables pour la pratique ? Les expériences nécessaires pour apprendre différentes formes de comportement sont-elles les mêmes ?

Notre expérience nous suggère que, en ce qui concerne l'apprentissage verbal, la pratique doit prendre en compte les aspects spécifiques du comportement verbal. Comme nous pouvons l'observer dans l'audiolingualisme, l'application d'une proposition de pratique unitaire à l'apprentissage des langues a eu comme résultat un comportement verbal limité, éloigné de la proposition du comportement verbal formulé actuellement par les sciences du langage.

3. En ce qui concerne le rôle de la cognition. Quel est le rôle du savoir conscient dans les diverses formes de comportement ? Pourquoi apprenons-nous plus facilement certaines données quand nous savons de quoi il s'agit, c'est-à-dire, quand nous apprenons de manière consciente ? Cependant, pourquoi d'autres fois obtenons-nous un meilleur apprentissage quand nous le faisons d'une manière inconsciente ?

Cet aspect est fondamental pour l'apprentissage verbal ; comme nous l'avons vu antérieurement pour le thème 1, le comportement verbal se caractérise par l'emploi inconscient des règles.

4. En ce qui concerne le rôle des habiletés et des connaissances antérieures à l'apprentissage. Le fait d'apprendre une certaine information aide-t-il à en apprendre une autre ? Dans quelles circonstances a lieu le transfert ? Quelle est l'essence de ce phénomène ?

Les interférences et les transferts des langues acquises par les élèves, spécialement L1, sont l'un des problèmes les plus intrigants de la didactique des langues (Alonso, 2002; Gass y Selinker, 2008).

À la suite, dans ce même chapitre, nous réviserons les théories de l'apprentissage qui ont influencé la tradition moderne de l'enseignement des langues. De manière plus spécifique, nous étudierons l'école conductiste (principalement celle des années 50 et 60) et le cognitivisme contemporain (celui qui se situe à partir des années 70). Le lecteur peut sentir qu'il est inutile de discuter sur l'école conductiste étant donné que souvent celle-ci est considéré comme une tradition dépassée. Nous pensons cependant que, malgré le fait qu'il ne soit pas ostensible dans la salle de classe, le conductisme continue à être un paradigme de la psychologie qui est présent dans les discussions de la pédagogie des langues ; en plus, comme il a été signalé antérieurement, ce qui caractérise le champ de la psychologie est la cohabitation de diverses théories. En d'autres termes, nous devons penser, qu'en plus de la psychologie cognitiviste, d'autres propositions du conductisme sont encore en vigueur.

IV.A. Le conductisme

Les origines du conductisme peuvent se situer aux débuts de la psychologie expérimentale quand, en 1879, Wundt a fondé le premier laboratoire de la psychologie et qu'il a commencé ses études sur les fonctions psychologiques à partir d'une perspective physiologique et biologique (Hothersall, 2005 ; Santamaría, 2008 ; Woolfolk, 2010).

La psychologie se sépare alors de la philosophie et elle adopte la méthode utilisée dans les sciences naturelles avec l'intention d'acquérir le statut scientifique pour ses études. Le positivisme dominant considérait que la science était l'unique source acceptable de la vérité, et la méthode scientifique l'unique chemin pour atteindre cette vérité. La méthode scientifique était la méthode des sciences naturelles, c'est-à-dire l'observation objective des phénomènes avec, ou sans, l'aide d'instruments. Celle-ci avait l'objectif de les décrire, de les prédire et, postérieurement, de les contrôler à travers l'expérimentation.

Aux débuts du siècle, la majorité des écoles de psychologie dépendait des facultés de philosophie ; cela indiquait que la psychologie était perçue plus comme une discipline philosophique spéculative que comme une discipline scientifique. Dans cette perspective, les psychologues expliquaient les processus psychologiques de l'homme en situant dans l'organisme tout type de facultés, aptitudes, instincts, etc.

Le conductisme a surgi d'une ambiance de rupture avec la tradition philosophique idéaliste de la psychologie. John B. Watson (1878-1958) a fondé le conductisme en 1913 en publiant ses idées de base dans un article qui est devenu le « manifeste conductiste », c'est-à-dire l'article « Psychology as the behaviorist views », publié dans la revue *Psychological Reviews*. Watson a rejeté les concepts mentalistes comme la *conscience*, la *sensation*, la *volonté*, l'*image* et il les a remplacés par le concept de *conduite* (behavior). Dans le sens le plus strict, la conduite faisait référence aux activités d'un organisme, c'est-à-dire à l'animal inférieur ou à l'homme, qui puissent être observables. La psychologie de la conduite doit seulement considérer les événements observables et les phénomènes

publics. De cette manière, pour Watson, la psychologie est une science objective et expérimentale dont l'objectif d'étude est la conduite observable et vérifiable. La méthode de la psychologie est la méthode expérimentale et son problème central est la description, la prédiction et le contrôle de la conduite (Hothersall, 2005 ; Santamaría, 2008 ; Woolfolk, 2010).

Le conductisme fondé par Watson a eu une grande influence dans la psychologie contemporaine par le fait de rejeter, d'un côté, l'étude des expériences mentales et, d'un autre côté, la méthode d'obtention des données de la psychologie philosophique, c'est-à-dire l'auto-observation sous forme d'introspection. Watson a argumenté que, pour que la psychologie devienne une science, toutes ses données devraient être l'objet de l'inspection publique. Il a considéré que la conduite est publique tandis que la conscience est privée ; la science doit manipuler seulement les faits publics ; en conséquence, la psychologie scientifique est la psychologie de la conduite : le conductisme (*ibid.*).

Malgré le fait que le conductisme ait subi de nombreuses corrections depuis sa formulation par Watson, il s'est maintenu comme un courant psychologique prestigieux, particulièrement grâce au travail de B.F. Skinner (1938), un psychologue de l'Université de Harvard, et par ses adhérents. En suivant les idées de la psychologie conductiste, Skinner a insisté à étudier seulement la conduite observable. Pour lui aussi, la psychologie, en tant que science de la conduite, a comme objectif la description, la prédiction et le contrôle de la conduite observable.

Watson et postérieurement Skinner se sont intéressés à la manière dont les *habitudes* s'établissent, c'est-à-dire les types réguliers de conduites qui sont apprises à travers l'association entre une réponse particulière et un stimulus spécifique. Pour le conductisme classique de Watson, ces stimuli « provoquent » une réponse et la répétition de la relation entre le stimulus et la réponse implique que celle-ci s'automatise et que l'individu « apprend » ou forme une nouvelle conduite ou habitude. Comme nous le verrons par la suite, Skinner propose une explication différente de celle de l'automatisation des réponses ou de la formation des habitudes.

Skinner considérait qu'en agissant sur le monde en le changeant les hommes étaient également changés par les conséquences mêmes de leurs actes. À travers des processus similaires, les hommes et les animaux modifiaient leurs conduites pour obtenir un échange plus sûr et plus utile avec un entourage déterminé. Quand une conduite est établie, ses conséquences fonctionnent pour la maintenir en vigueur ; en d'autres termes, une conduite surgit de la relation entre un stimulus et une réponse et elle est maintenue par l'association d'un troisième élément, c'est-à-dire la conséquence de la réponse émise (le renforcement). À la suite, dans la figure 2.4, nous schématisons la proposition de Skinner (1938) :

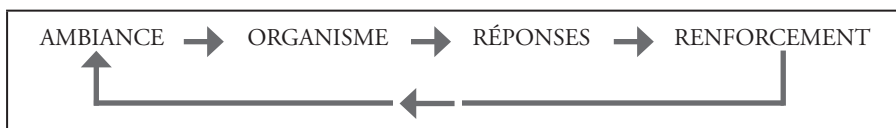


Figure 2.4. La proposition conductiste de Skinner.

Si l'ambiance change, les anciennes formes de conduite disparaissent en fonction de leurs nouveaux stimuli ; de nouvelles conduites sont émises (les réponses) en provoquant de nouvelles conséquences (les renforcements). De cette manière successive, le répertoire conductuel de l'organisme (de l'homme ou de l'animal) s'amplifie et se différencie. Skinner a proposé que la conduite humaine se manifeste dans deux types fondamentaux de réponses :

a. Les **conduites répondantes**, qui sont celles que les organismes produisent comme une action réflexe, comme une réponse automatique à un stimulus spécifique.

La conduite répondante est formée par les connections spécifiques de stimulus-réponses qui s'appellent **réflexes**. Grâce à un processus d'apprentissage qui suit la logique du processus de conditionnement classique (veuillez consulter Pavlov dans ce même chapitre), nous pouvons acquérir de nouveaux réflexes, ou conduites répondantes, en plus des réflexes avec lesquels nous naissons. Par exemple, dans le film *Orange mécanique*, la conduite criminelle du personnage a été contrôlée en accouplant la conduite réflexe de nausée produite par un médicament avec la vision de scènes de violence et d'agression. Avec ce processus, les psychologues du film attendaient que le stimulus de « violence » produise automatiquement la conduite répondante de nausée et de vomissement chez le personnage et inhibe ainsi la conduite violente de celui-ci.

b. Les **conduites opérantes**, qui sont celles qui sont émises librement sans aucune stimulation spécifique, comme l'acte de marcher, de parler, de travailler, de jouer, etc. Il est évident que la plupart du répertoire des conduites des organismes, spécialement des êtres humains, est constitué par les conduites opérantes.

Il est important de signaler, qu'en affirmant que les opérantes ne dépendent pas de stimuli spécifiques, Skinner ne veut pas dire que ces conduites ne sont pas influencées par des stimuli, sinon que le contrôle que le stimulus exerce sur une opérante est partiel ou conditionnel. Analysons un exemple : la réponse opérante de prendre un aliment est liée à la vision de cet aliment ; cependant, elle dépend aussi de la faim, des circonstances sociales, etc. Comparez ce type de conduite avec la conduite répondante du réflexe rotulien ; celle-ci se produit toujours quand on tape doucement le genou sans prendre en considération les circonstances dans lesquelles elle est produite (Ardila, 1975). Le conditionnement opérant s'occupe de la description et de l'étude de la manière dont la conduite opérante est soumise au contrôle des stimuli. L'apprentissage de la conduite opérante est connue comme **conditionnement opérant**.

Le terme de *conditionnement* peut être la cause d'une confusion, étant donné qu'il a été utilisé par Pavlov (1849-1936) pour indiquer le processus utilisé pour l'apprentissage de réponses dans ses recherches avec des animaux d'une manière différente de celle qui a été proposée par Skinner. Le **conditionnement classique** de Pavlov (1927) se base sur des conduites réflexes non-apprises, comme la salivation (en termes de Skinner, nous parlerions de *conduites répondantes*), auxquelles certains stimuli neutres s'accouplent (par exemple, le son d'une cloche). Normalement, la conduite réflexe de la salivation est provoquée par la présentation du stimulus spécifique de la nourriture, mais après plu-

sieurs présentations du stimulus « nourriture » (stimulus inconditionné) avec le stimulus neutre (le son de la cloche), on observe qu'autant le stimulus neutre comme le stimulus « nourriture » provoquent la réponse de la salivation. Quand ce type de conditionnement se produit, nous pouvons dire que l'organisme « apprend », il acquiert une série de réponses réflexes à des stimuli antérieurement neutres.

La figure 2.5 illustre l'expérimentation prototype de Pavlov ; dans celle-ci nous pouvons voir le chien dans la situation de conditionnement classique décrite dans le paragraphe précédent. Dans cette situation, le chien est conditionné pour saliver quand la cloche sonne.

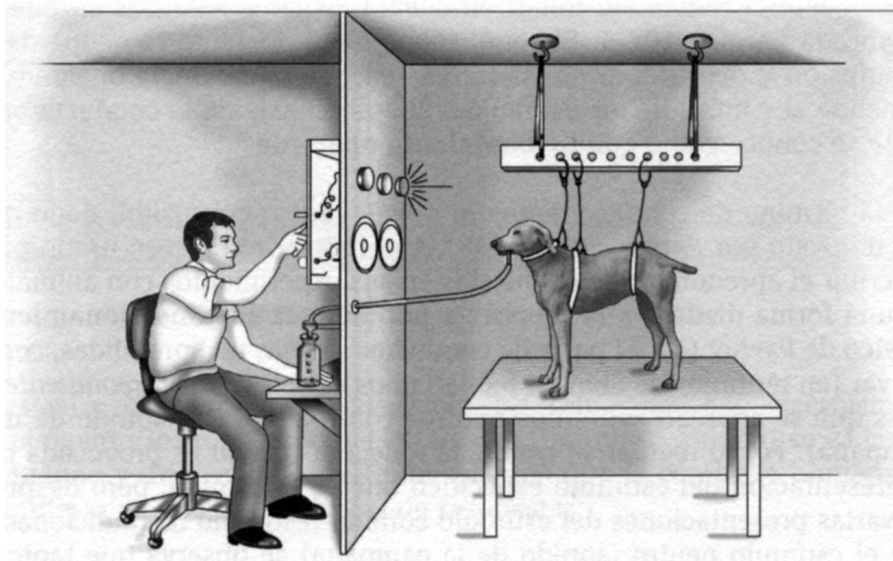


Figure 2.5. Situation expérimentale pavlovienne typique. Une cloison empêche le chien de se distraire à cause du chercheur, ou de recevoir des signaux non contrôlés. Le chien est attaché par un harnais. Le tube qui sort de la bouche recueille la salive, qui tombe goutte à goutte sur un récipient de mesure situé de l'autre côté de la cloison, là où se trouve le chercheur. Celui-ci manipule les connexions qui contrôlent les dispositifs déclencheurs de lumières et de sons, installés sur la cloison qui sépare le laboratoire en deux. Illustration d'une situation expérimentale de conditionnement classique (Swenson, 1980 : 33).

Ce conditionnement se fait grâce à l'association de deux signaux ; un premier signal qui est inné et qui s'appelle **stimulus inconditionné** ou **inconditionnel** (SI), et un nouveau signal qui a été appris par le moyen du conditionnement au signal antérieur et qui s'appelle **stimulus conditionné** (SC). En principe, un SI spécifique provoque un **réflexe particulier inconditionné** (RI). Avec le temps, la répétition de l'association du SI et du SC aura comme conséquence que le SC provoque le réflexe comme s'il était le SI ; ce réflexe (ou cette réponse) se dénomme **réflexe conditionné** ou **conditionnel** (RC). De cette manière, le paradigme de base du conditionnement classique peut être représenté de la façon suivante :

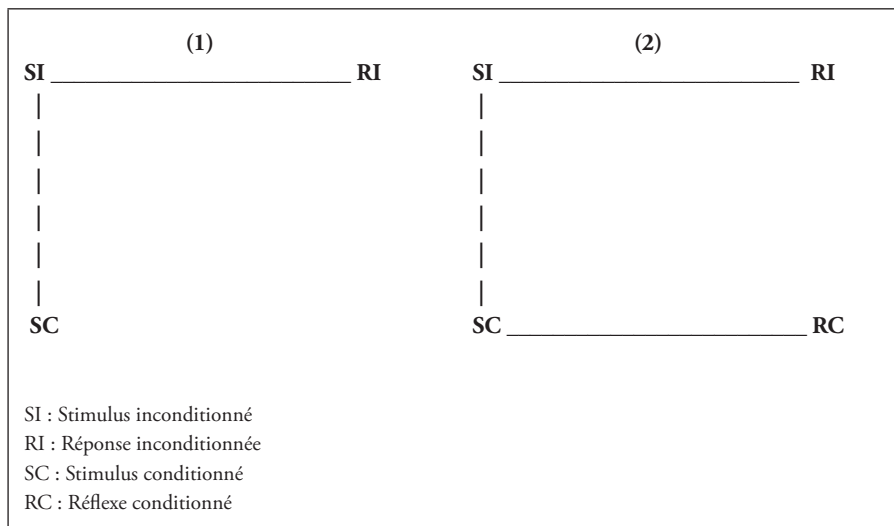


Figure 2.6. Le conditionnement classique (basé sur Swenson, 1980 : 34).

Le conditionnement opérant n'est pas déclenché par une conduite réflexe, comme c'est le cas pour le conditionnement classique. Ce type d'apprentissage est déclenché par n'importe quelle conduite que l'individu « émet » dans une situation déterminée. Ce type de conduite, que Skinner a appelé **conduite opérante**, surgit spontanément sans la présence d'un stimulus avec lequel il pourrait y avoir une corrélation (Ruiz, 1983). Le nom de conduite opérante se doit au fait que cette conduite opère dans l'entourage et provoque l'apparition d'un stimulus contingent, c'est à dire la conséquence. Selon l'influence qu'elle aura sur la conduite qui l'a provoquée, cette conséquence sera son renforçateur. Nous avons ici deux éléments très importants pour le conditionnement opérant : le concept de **contingence** et le concept de **stimulus renforçateur**. Campos (1973 : 95) explique très clairement le concept de *contingence* :

Un évènement est contingent à un autre quand il apparaît immédiatement après le premier, même si cette occurrence n'est pas strictement obligatoire. Par exemple, si une personne se penche vers la rue et, qu'à ce moment précis, un taxi passe, on dit que l'apparition du taxi est contingente à l'action de se pencher vers la rue. Cependant, cette action n'a pas obligé la voiture à passer à ce moment-là.

D'un autre côté, la théorie de Skinner considère qu'un stimulus renforçateur est celui qui augmente la probabilité que la conduite qui l'a précédé se répète. Étant donné que l'opérante ne dépend pas d'un stimulus spécifique, c'est le renforçateur qui est le responsable du conditionnement opérant. Nous pouvons représenter ce processus de la manière suivante :

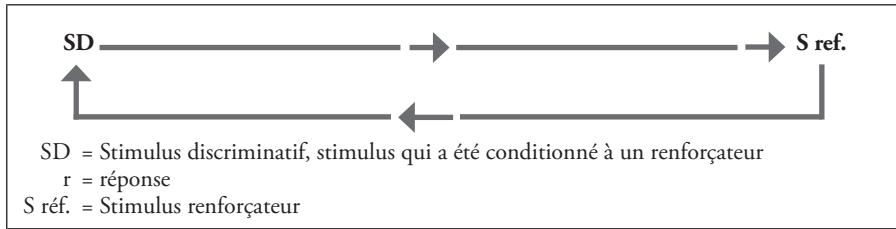


Figure 2.7. Le processus du conditionnement opérant.

Comme nous l'avons signalé précédemment, dans le conditionnement opérant, l'organisme doit littéralement agir sur son entourage. Pour que l'apprentissage d'une conduite déterminée ait lieu, les éléments de la situation d'apprentissage doivent être organisés de telle façon que l'organisme ne peut que recevoir une récompense ou échapper à un châtimement, à moins qu'il n'émette la réponse que le chercheur attend de lui.

Pour étudier les lois qui déterminent le conditionnement opérant ou l'apprentissage instrumental, Skinner a inventé une machine qui s'appelle la **boîte de Skinner**. Dans sa conception classique, cet appareil est composé d'un levier et d'un récipient pour les aliments ; il est structuré de telle manière que chaque fois que l'animal appuie sur le levier il recoit une « récompense », c'est-à-dire des aliments sous forme de cachet. L'apparition de la nourriture dépend des réponses de l'animal. Sous ces conditions il est probable que, plus l'animal affamé recevra la nourriture après avoir appuyé sur le levier, plus il continuera à appuyer sur celui-ci ; on dit alors que la nourriture est devenue un **renforçateur positif** pour la conduite qui consiste à appuyer sur le levier (Doyle, 1973). La figure 2.8 aidera le lecteur à mieux comprendre l'utilisation de cet appareil.

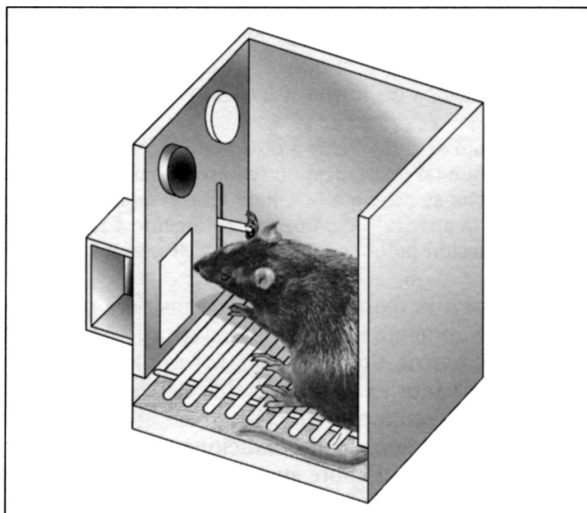


Figure 2.8. Dans le diagramme suivant on observe la boîte, qui est constituée d'une cloison avec des lumières, afin de pourvoir des stimuli, et d'une ouverture du côté gauche du rat, afin de pourvoir la nourriture. La boîte de Skinner (Doyle, 1973 : 90).

Les boîtes de Skinner utilisent généralement une conséquence ou un renforçateur positif pour que l'apprentissage ait lieu. Cependant, pour qu'une conduite soit apprise, il y a aussi des paradigmes de conditionnement opérant ou instrumental qui utilisent l'arrêt ou la prévention d'un stimulus désagréable — par exemple, d'une décharge électrique — en tant que renforçateur. Dans ces expériences, le chercheur utilise un appareil appelé **boîte à sauts**. Cette boîte a deux sections, chacune d'entre elles a un sol en grille qui peut être électrisifié indépendamment de l'autre (cf. la figure suivante). Si l'animal est situé dans l'un des côtés de la boîte et qu'il reçoit une décharge électrique, il apprendra à s'échapper de l'autre côté. On dit alors que la décharge électrique qui a provoqué la conduite de fuite chez l'animal est un **renforçateur négatif** pour cette conduite. En plus, si la décharge électrique est toujours précédée d'une sonnerie, en l'écoutant, l'animal apprendra à éviter la décharge en sautant de l'autre côté de la boîte, avant que celle-ci se produise (Doyle, 1973).

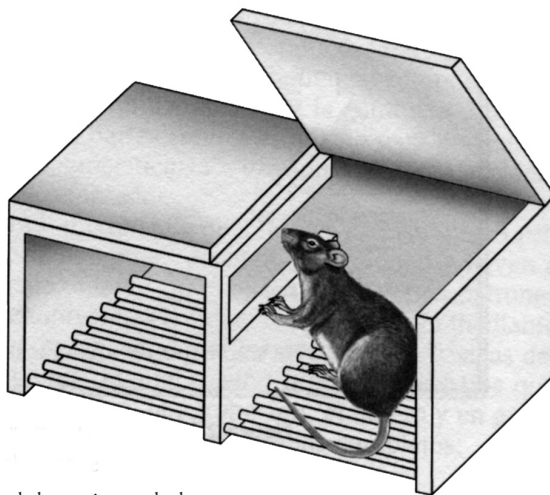


Figure 2.9. La boîte à sauts. L'ouverture de la paroi centrale donne l'opportunité à l'animal d'éviter la décharge. La boîte à saut (Doyle, 1973 : 92).

En somme, un renforçateur se définit par les conséquences qu'il provoque ; de cette manière, n'importe quel stimulus devient un renforçateur s'il augmente la probabilité d'occurrence d'une réponse. Un **renforçateur positif** est le stimulus qui, rajouté à une situation, renforce la probabilité d'occurrence d'une opérante (la nourriture, l'eau, le contact sexuel, les compliments rentrent dans cette catégorie). Un **renforçateur négatif** est le stimulus qui, en étant éliminé d'une situation, renforce la probabilité d'une réponse opérante (une décharge électrique, un bruit bruyant, une lumière très forte, un degré de température désagréable rentrent dans cette catégorie).

Il est fréquent de confondre le renforçateur négatif et le châtiment. Comme nous l'avons vu précédemment avec la boîte à « saut », un renforçateur négatif consiste à arrêter

ce même renforçateur négatif ; en échange, le châtiment consiste à présenter un stimulus adverse. En plus, tandis que le renforçateur négatif augmente la probabilité d'une réponse, le châtiment est utilisé pour provoquer la réduction de la probabilité de réponse ou la suppression de celle-ci. Pour plus de clarté, veuillez observer les schémas suivants qui mettent en images ces processus.

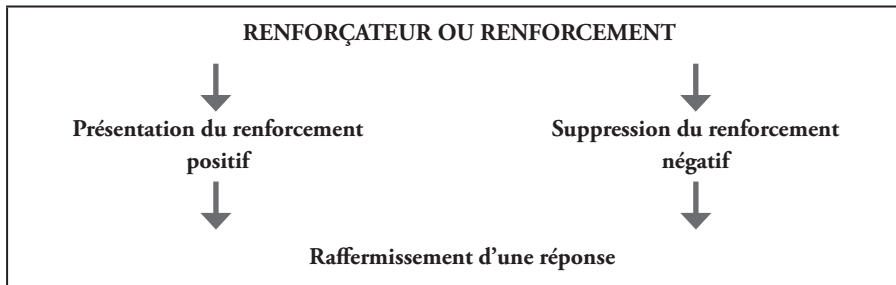


Figure 2.10. L'utilisation de renforçateurs.

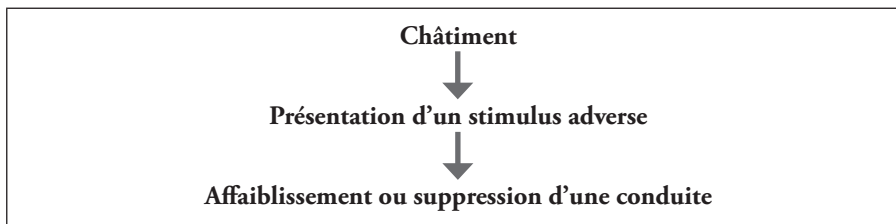


Figure 2.11. L'utilisation du châtiment.

Skinner considère que la punition est un moyen pauvre pour contrôler la conduite. D'un côté, c'est un moyen peu fiable étant donné que l'un de ses premiers effets, celui d'arrêter la conduite non-désirée, le fait paraître un moyen très efficace, mais en réalité il ne produit qu'un effet passager. De plus, il provoque quelquefois une réponse qui est incompatible avec la conduite non-désirée, comme pleurer à cause d'une fessée et dire des gros mots. D'un autre côté, il est probable que la conduite émotionnelle que la punition va produire n'est pas souhaitable selon d'autres points de vue ; par exemple, le fait de remplacer un mauvais comportement par le pleur ou la colère est rarement une bonne solution. Finalement, les réponses émotionnelles peuvent être conditionnées par des stimuli différents de ceux que le chercheur avait prévus. Parmi ceux-ci, il peut y avoir des stimuli provoqués par le propre chercheur. Pour ces raisons, le châtiment est une technique sur laquelle on ne peut pas compter pour contrôler la conduite. En plus, elle peut avoir des effets secondaires désagréables (Hill, 1973).

Les contributions les plus importantes du conditionnement opérant sont représentées par les concepts de **moulage** (*shaping* dans la terminologie anglo-saxonne) et d'**approxi-**

mations successives. En d'autres termes, pour contrôler la conduite d'un organisme et pour provoquer que celui-ci agisse d'une manière déterminée, le chercheur commence par renforcer le sujet à chaque fois que celui-ci agit d'une forme semblable à la conduite désirée. Le chercheur renforce chaque approximation successive qui s'oriente vers l'objectif ou vers la conduite désirée et façonne ainsi peu à peu cette conduite. Si, par exemple, on désire enseigner à un rat à monter une échelle, dans un premier temps on devra le mettre devant l'escalier et le renforcer ; postérieurement, on le renforcera seulement lorsqu'il s'approchera de celle-ci ; puis quand il la touchera, quand il montera le premier échelon, etc. Cette technique devient ainsi une technique universellement utilisée dans le conditionnement opérant (Ardila, 1975).

La technique du moulage oblige le psychologue de cette approche à décrire et à bien connaître tous les constituants de la conduite finale. Pour ce faire, il doit la décomposer en petites parties pour éviter que certains composants peu importants se renforcent, c'est à dire ceux qui ne conduiraient pas à la conduite désirée. Cette fragmentation en petites parties servirait également à éviter qu'une conduite « superstitieuse » se forme et/ou qu'une conduite accidentelle s'associe accidentellement avec le renforçateur.

Finalement, pour réussir l'apprentissage opérant, il est nécessaire que le psychologue, l'éducateur et le psychothérapeute élaborent, choisissent et réalisent des programmes de conditionnement qui suivent différents patrons pour l'application des renforçateurs. Les conduites seront le résultat de l'utilisation de renforçateurs primaires (ceux qui répondent aux besoins de base de l'être humain : la nourriture, l'eau, le sommeil, etc) ou secondaires (ceux qui sont en relation avec les renforçateurs primaires : l'approbation, l'argent et les renforçateurs sociaux). Ceux-ci peuvent être appliqués à des programmes d'une complexité variée :

- a. **Les programmes continus**, pendant lesquels le renforçateur est donné au sujet chaque fois que celui-ci émet la réponse désirée.
- b. **Les programmes intermittents de raison**, pendant lesquels le renforçateur est donné pour la première réponse désirée qui apparaît après un nombre déterminé de réponses. Ce nombre peut être fixe ou variable.
- c. **Les programmes intermittents d'intervalle**, pendant lesquels le renforcement est donné de manière continue après un laps de temps déterminé ; cet intervalle peut être fixe ou variable (cf. Ferster et Skinner, 1957).

Analysons certains exemples de programmes de renforcement utilisés dans la vie réelle :

... si l'on donne des points aux étudiants après l'émission de trois bonnes réponses qui sont intégrées dans une série de réponses, nous les soumettons à un programme de raison fixe. La remise de notes mensuelles constitue un programme d'intervalle fixe. Si nous prenons seulement de temps en temps en compte les devoirs présentés par les élèves, il s'agirait d'un programme de raison variable. Finalement, le fait de faire des examens sans prévenir serait offrir un programme d'intervalle variable (Montalbán, 1981 : 8).

En ce qui concerne les différentes réponses que chaque type de programme produit, Hill (1973) signale que les programmes de raison donnent des taux de réponses plus élevés que les programmes d'intervalle. Il signale en plus que le programme de raison variable est le programme le plus efficace pour produire des réponses rapides, stables et résistantes à l'extinction, c'est-à-dire à l'affaiblissement de la conduite opérante à cause d'un manque de renforçateur.

Ces aspects de conditionnement opérant ont été identifiés grâce à l'emploi de registres complexes des taux de réponse des animaux qui sont dans une situation d'expérimentation. La figure suivante illustre ce processus.

IV.A.A. Commentaires critiques sur le conductisme

Les éléments proporcionnés par le conditionnement opérant ont été utilisés dans différents domaines du comportement humain : dans l'éducation, la psychothérapie, les sciences sociales, etc. Skinner démontre un grand intérêt pour appliquer ses principes de l'appren-

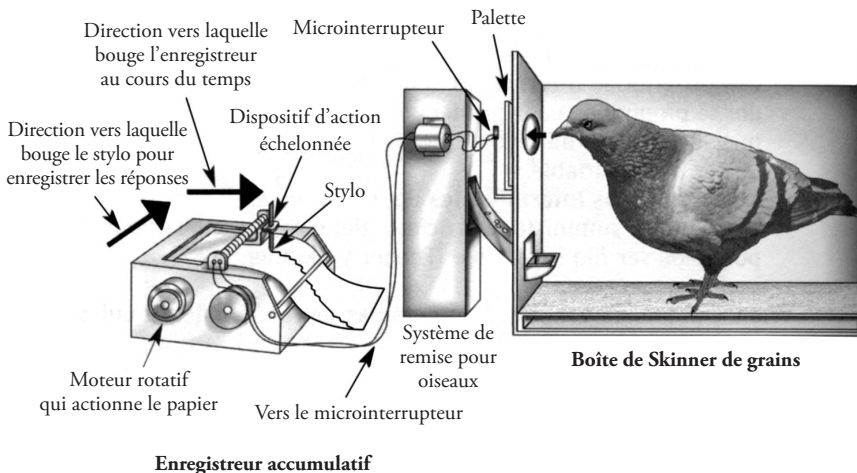


Figure 2.12. Chambre de Skinner d'essai opérant pour pigeons. La palette ou l'interrupteur de picotage s'appelle **operandum**, et les opérants de l'organisme consistent en sa mise en mouvement. Les signaux lumineux qui préviennent le pigeon que le picotage sera suivi d'un renforçateur s'appellent **discriminanda**. Le dispositif enregistreur accumatif rajoute une réponse après l'autre comme une fonction du temps. Les taux de réponses faibles produisent des lignes presque horizontales ; en revanche, les taux de réponses élevés produisent des lignes très abruptes, étant donné que chaque réponse bouge le stylo en direction verticale. Quelques enregistreurs accumatifs marquent aussi les renforçateurs. (Du point de vue technique, le rôle de l'enregistreur accumatif consiste à additionner des opérants. Tous les opérants sont des réponses, mais pas toutes les réponses sont des opérants. Cependant, pour des raisons de commodité, la plupart des auteurs emploient ces termes de manière interchangeable). La chambre d'essai opérant de Skinner (Swenson, 1984 : 108).

tissage aux situations pratiques de la vie de l'homme. En 1954, il a présenté et a commencé une série de recherches pour améliorer l'enseignement de l'arithmétique, de la lecture, du langage et d'autres thèmes scolaires. Il a ainsi construit un dispositif mécanique, les machines d'enseignement ou dispositifs d'auto-instruction, qui avait comme but de corriger les déficiences provoquées par l'enseignement dans la salle de classe, c'est-à-dire le manque d'individualisation et le manque de programmes efficaces de renforcement de la part des professeurs. Les machines d'enseignement avaient des formats variés et leurs contenus étaient organisés sous forme de programmes rigoureusement élaborés selon les principes du conditionnement opérant. Le terme d'« instruction programmée » découle de cette organisation.

Dans l'enseignement de langues étrangères, l'influence du conditionnement opérant se fait sentir dans la méthodologie audiolinguale (Pastor, 2004). En termes généraux, dans cette méthodologie nous pouvons observer les marques du conductisme suivantes :

- Le comportement verbal est la réponse à un stimulus ; il s'établit par un processus simple de formation d'habitudes contrôlé par l'objet (par le stimulus, c'est-à-dire par un enregistrement) et non pas par l'étudiant lui-même.
- Le processus de formation de la conduite verbale est structuré par petits pas, en d'autres termes, l'étudiant évolue par approximations successives et celles-ci le conduisent au moulage ; on considère ici l'erreur comme une réponse non-désirée qui est alors évitée.
- Le rôle de l'élève est celui d'émetteur de réponses.
- Le rôle du professeur est celui d'un éliciteur, d'un renforçateur et d'un « technicien » qui surveille que le programme s'accomplisse tel qu'il a été structuré.
- Tous les étudiants sont considérés comme porteurs d'un même répertoire ; le chercheur attend d'eux qu'ils progressent uniformément à travers un même programme d'enseignement-apprentissage. Il peut y avoir une différence seulement dans le rythme individuel qui est nécessaire pour que l'automatisation des réponses ait lieu. Cette automatisation s'obtient grâce à un processus de « sur-apprentissage » pendant lequel l'élève doit répéter plusieurs fois la réponse correcte pour l'automatiser.

À partir des années soixante, l'audiolingualisme a perdu du prestige aux États-Unis ; comme nous le verrons dans le chapitre suivant, cela est dû, d'une part, aux critiques sévères qui ont été faites au sujet de ses fondements théoriques qui provenaient du paradigme conductiste et, d'autre part, au fait que les résultats de son application à la salle de classe ont été déceptionnants. En effet, la plupart des élèves ont rapidement senti que les exercices mécaniques étaient trop monotones et ennuyeux ; ils ont perçu que les activités de mécanisation de patrons grammaticaux conduisaient difficilement à un emploi fluide et communicatif de la langue. Les apprenants adultes ont trouvé que cette méthode d'enseignement, qui leur niait l'opportunité d'utiliser les habiletés cognitives pour apprendre une langue, et ses activités, qui étaient déterminées par des règles, étaient peu attirantes.

Actuellement, on pense que la théorie audiolinguale de l'apprentissage verbal, inspirée du conductisme, est réellement inadéquate pour expliquer l'apprentissage de LE. Cependant, les prémisses générales du conductisme continuent à influencer quelques professeurs de langues. Ceux-ci se caractérisent pour donner trop de valeur aux activités d'une pratique contrôlée ; d'autre part, ils s'effrayent face aux erreurs de leurs étudiants ; ils pensent que le processus de développement d'une langue est linéaire et accumulatif, c'est-à-dire qu'il consiste en une augmentation successive de la maîtrise de la langue par l'accumulation de traits linguistiques discrets.

Un autre des produits du conductisme — ou de la théorie de Formation d'habitudes — dans le domaine de l'apprentissage des langues est l'**Analyse Contrastive** (Gass et Selinker, 2008). Celle-ci a été proposée, entre autres, par Lado (1957). Avec elle, ce chercheur voulait prédire le développement de L2/LE en comparant la langue maternelle de l'élève avec la nouvelle langue que celui-ci était en train d'apprendre. Le raisonnement psychologique se basait sur la proposition de formation d'habitudes. Il considérait que les différences entre L1 et L2/LE interféraient dans le nouvel apprentissage et empêchaient la formation de nouvelles habitudes de L2/LE. La théorie de l'Analyse Contrastive a été critiquée par différentes recherches qui ont démontré que seules quelques erreurs des élèves se devaient à l'interférence de L1 et, qu'en échange, la plupart d'entre elles étaient expliquées par d'autres processus cognitifs (Dulay et Burt, 1973, 1974a).

Actuellement, la version « forte » ou prédictive de l'hypothèse contrastive a été abandonnée. Celle-ci proposait, qu'à travers l'analyse contrastive, on pouvait prédire les difficultés et le développement de l'apprentissage de L2/LE ; les chercheurs pensaient que c'est dans les différences entre les langues que se situaient les difficultés et les erreurs. Néanmoins, les théoriciens de L2/LE acceptent la version « faible » ou diagnostique de l'hypothèse contrastive. Celle-ci consiste à postuler que le fait de mettre en contraste L1 et L2/LE peut être utile pour expliquer la raison pour laquelle certaines erreurs apparaissent dans le discours de la personne qui est en train d'apprendre L2/LE. Il faut cependant signaler que cette version diagnostique propose qu'il n'est pas nécessaire de faire une analyse contrastive exhaustive entre L1 et L2/LE avant l'apparition des erreurs, mais, en échange, elle propose qu'il faut faire la comparaison entre ces langues comme faisant partie d'un processus plus ample **d'analyse d'erreurs** (James, 1980 ; Ellis, 2002 ; Pastor, 2004 ; Gass et Selinker, 2008).

En général, le conductisme, ou le courant de la psychologie qui cherche à expliquer le comportement humain, a été l'objet de critiques sévères. Quelques-unes de ces critiques sont beaucoup plus graves que celles qui sont présentées dans la figure 2.13 :

En tant que représentant le plus important du conductisme contemporain, Skinner a été critiqué par le fait que ses propositions ont laissé de côté des facteurs importants de la conduite humaine. Selon Ruiz (1983 : 36) :

Il laisse de côté les facteurs biologiques (chez les animaux) et sociaux (chez l'homme) du renforcement ; il ne peut donc pas expliquer comment ces facteurs stimulent l'homme et l'animal pour répondre d'une manière indépendante face à la présenta-

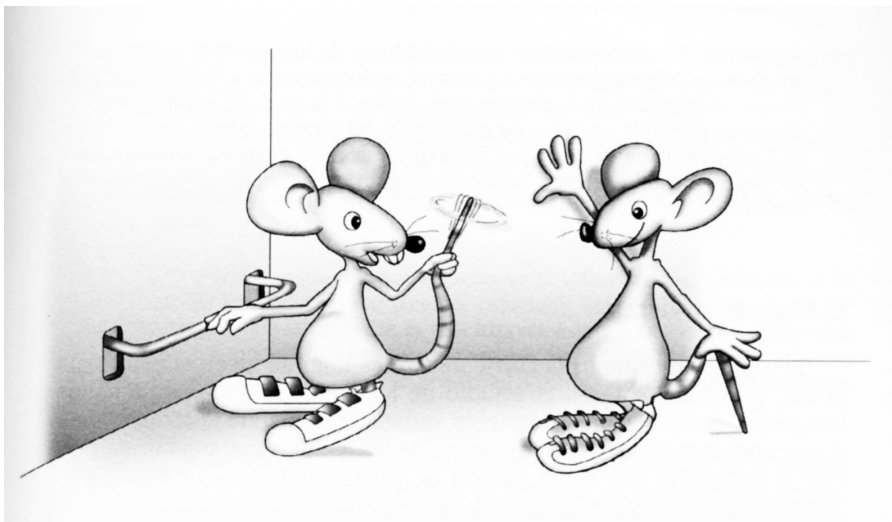


Figure 2.13. Le sous-titre original de « Jester Columbia » concernant ces deux rats qui se trouvent dans une boîte de Skinner est constitué de la phrase suivante « Dis, mon vieux, j'ai vraiment réussi à conditionner ce mec. Chaque fois que je presse la palette, il laisse tomber un morceau de nourriture ». L'une des critiques au conductisme (Doyle, 1973 : 91).

tion d'un stimulus renforçateur, ni pour répondre à des questions concernant les motifs de l'homme pour agir (pourquoi un renforçateur renforce ?).

Ce même auteur signale que le conductisme est une conception théorique qui donne la priorité à l'ambiance et non pas à la personne ; il ne prend pas en compte que l'homme interagit avec son entourage social et biologique et que c'est à partir de ce processus dynamique que l'homme a la possibilité de se développer et d'évoluer. D'après cet auteur, Skinner laisse de côté cet aspect important et se limite à concevoir l'homme comme un organisme qui dépend des changements de l'entourage, comme un organisme qui répond aux formes automatiques de ces changements.

Dans son article « Le conductisme dans l'éducation » (1981 : 15), Montalbán fait une série de réflexions sur ce courant théorique de la psychologie et sur ses répercussions sur l'éducation. Nous nous permettons de les citer étant donné que nous les considérons très justes et opportunes pour les professionnels de l'enseignement.

Ce courant théorique ne réussit pas, et d'ailleurs il ne le prétend pas, à faire une analyse plus profonde de ce qui constitue la conduite humaine, de sa complexité et de son caractère qualitativement différent des conduites animales. Cette complexité, face à laquelle l'éducateur se trouve tous les jours quand il veut réussir des apprentissages significatifs qui aillent au-delà des objectifs éducationnels élaborés généralement à un

niveau d'information et d'instruction et de simple acquisition de connaissances, cette complexité face à laquelle l'éducateur prétend provoquer des changements d'attitudes et du processus même d'apprendre, va avoir besoin de modèles de conduite qui prennent en compte l'homme comme un être social et comme un être qui agit en fonction de multiples influences de son entourage.

IV.B. Le cognitivisme

Le cognitivisme est le courant théorique dominant de la psychologie actuelle, principalement de l'étude des comportements humains complexes comme celui du comportement verbal (Santamaría, 2008 ; Ausubel *et al.*, 2010 ; Woolfolk, 2010). Si nous examinons la terminologie et les concepts qui sont utilisés dans la didactique des langues étrangères, nous pouvons percevoir que cette école de la psychologie a une forte influence sur ce domaine. Certains de ces termes sont les suivants :

Analyse des besoins et des intérêts	Décodifier
Schéma	Moniteur
Stratégies	Négociation
<i>Input</i>	Interaction
Motivation	Différences individuelles
<i>Intake</i>	Codifier
Filtre affectif	Rétroalimenter
Styles d'apprentissage	Habiletés
Aptitudes	Attitudes
Apprentissage significatif	

Le cognitivisme contemporain, c'est-à-dire celui qui se développe à partir des années soixante, postule que l'homme est un être actif qui, avec l'objectif de résoudre les problèmes d'apprentissage, traite, emmagasine et récupère l'information qu'il reçoit de son entourage. Ce courant signale que l'apprentissage est principalement dû aux processus mentaux internes des individus et, pour cela, il cherche à déterminer comment ces processus contribuent à l'acte d'apprentissage et comment ceux-ci se relationnent avec l'usage de ce qui a été appris.

L'élément central des formulations cognitives est celui de **cognition**. Celui-ci se réfère à tous les processus internes à travers lesquels une information sensorielle est transformée, réduite, récupérée et utilisée. Les termes comme ceux de *sensation*, *perception*, *solution de problèmes* et *pensée* apparaissent dans la littérature de ce courant psychologique et ils indiquent des aspects de la cognition.

À l'opposé du conductisme, le cognitivisme contemporain postule que les actions de l'homme ne sont pas déterminées en soi par les propriétés objectives des composants de l'entourage, mais par l'interprétation que le sujet fait d'elles en se basant sur ses structures de connaissances générales, sur ses expectatives et sur ses motivations (Aguilar, 1984).

Les théoriciens de ce courant considèrent la relation sujet-ambiance comme une relation interactive dans laquelle ces deux éléments jouent un rôle indispensable pour le développement et l'apprentissage humain. En effet,

les théoriciens cognitivistes n'ignorent pas l'influence de l'entourage, ni l'émission de conduites en tant que facteurs essentiels du comportement. Ils signalent en général que la conduite est une expression motrice de certains intégrants de processus médiateurs comme celui de la perception, les sentiments, les motivations, les volitions, etc., qui se présentent selon l'expérience de l'individu (Ruiz, 1983 : 24).

Entre les caractéristiques les plus importantes de ce courant de la psychologie actuelle se trouve l'idée que la pensée est un agent actif qui est responsable que les connaissances soient acquises activement ; elles ne sont donc pas imposées par un agent externe. L'individu n'est pas un être passif, comme le propose le conductisme. Par définition, l'apprentissage cognitif est conscient et il a besoin d'une participation mentale active de la part de l'individu.

La cognition, qui est responsable de l'acquisition des connaissances, a les caractéristiques suivantes :

- C'est un processus ou un ensemble de processus.
- C'est un processus mental, c'est-à-dire sous-jacent au comportement.
- Il est intentionnel, il a un but.
- Il est volontaire, il est sous le contrôle de l'individu.

Le cognitivisme contemporain a plusieurs origines ; nous observons, entre autres, les apports de la Gestalt et de la théorie de Jean Piaget que nous analyserons par la suite de manière générale.

IV.B.A. La Gestalt

En même temps que, comme réaction à la méthodologie introspective du structuralisme introspectif de Wilhelm Wundt (1832-1920), aux États-Unis John B. Watson (1878-1958) commençait la théorie conductiste, en Europe, Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Koffka (1887-1941) et Kurt Lewin (1890-1947) mettaient en place une autre proposition face à cette théorie. Tandis que pour Watson le point critique des idées de Wundt était la méthode introspective utilisée par les études des phénomènes psychologiques, pour les psychologues européens sa faiblesse se situait dans la conception structurale des expériences psychologiques (Hothersall, 2005; Santamaría, 2008).

Ce groupe de psychologues allemands a formé un courant de la psychologie dénommé **Gestalt** ; ce nom provient du même mot allemand qui signifie « forme », « structure », « configuration intégrée ». La Gestalt dénote un tout organisé dont les propriétés ne peuvent pas s'obtenir de la somme des propriétés de ses parties. Les théoriciens de la

Gestalt se sont opposés à la proposition de Wundt qui pensait que les phénomènes perceptuels devaient être considérés comme le résultat de la somme des parties, ou qu'un phénomène complexe devait être analysé sous forme de parties simples avant qu'il puisse être compris comme un tout.

L'intérêt central de cette théorie a été de comprendre les problèmes de la perception. En 1912, Wertheimer (Hilgard et Bower, 1976 ; Hothersall, 2005 ; Santamaría, 2008) a publié un article sur la perception du phénomène-fi sous le titre d'« Experimental Studies on the Seeing of Motion », en présentant les points centraux de ce courant. Ce **phénomène-fi** consiste à avoir l'illusion de voir une seule lumière en mouvement, quand en réalité nous avons deux lumières, ou plus, qui s'allument et qui s'éteignent dans une succession rapide (ce phénomène est la base des mouvements des affiches lumineuses et des films). L'importance de ce phénomène réside dans le fait qu'il met en évidence que la totalité de notre expérience visuelle ne peut pas toujours être prédite à partir de la connaissance des stimuli particuliers, comme l'argumentaient les psychologues structuralistes adhérents de la pensée de Wundt.

Le phénomène-fi a été observé dans les laboratoires de psychologie grâce à l'utilisation d'appareils spéciaux. Beaucoup de chercheurs ont répété les observations de ce phénomène et ils ont vérifié qu'une séquence de stimulus présentée dans un intervalle de temps adéquat produisait la perception d'un « tout dynamique », et non pas de sensations séparées. De cette manière, la Gestalt s'oppose à la psychologie structuraliste en rejetant le principe de base de cette dernière et, en même temps, elle propose le principe de base de la psychologie de la Gestalt, c'est-à-dire que les phénomènes psychologiques sont régis par le caractère primaire du tout sur les parties.

Un autre point important de la perception qui est signalé par les gestaltistes est le fait que nos perceptions dépendent des relations et des patrons d'organisation qui sont indispensables pour la détermination de la **figure**, c'est-à-dire que dans la perception nous devons distinguer une figure d'un **fond**. Cette figure (l'entité qui saute aux yeux, la chose que nous percevons) est la Gestalt ; le fond est le plan secondaire non différencié contre lequel la Gestalt apparaît.

Dans la perception, un changement entre la figure et le fond peut avoir lieu. Par exemple, une mélodie est une figure contre un tout non différencié de bruit, d'ambiance. Si, par exemple, nous cessons de prêter attention à la musique pour écouter la pluie qui bat contre la fenêtre, la pluie devient la figure et la mélodie devient le fond. Les **relations de figure-fond** ont un caractère dynamique duquel dépendent les données de la perception. Analysons un autre exemple : les lumières d'une voiture semblent être plus lumineuses pendant la nuit que pendant le jour ; ceci est dû au fait que l'entourage (le fond) est obscur ; l'information déterminante pour juger la luminosité des phares n'est pas son intensité réelle, mais la relation de cette intensité avec la lumière de l'ambiance.

Les études sur la perception ont beaucoup reçu des gestaltistes allemands. Ceux-ci ont insisté sur le fait que pour comprendre la perception il est nécessaire, d'abord, de reconnaître que les êtres organisent leurs entrées sensorielles et, en second lieu, que cette organisation des stimuli sensoriels suit certains principes de base d'organisation. Les

principes de la perception de la gestalt ont été formulés par Koffka dans son livre *Principles of Gestalt Psychology*, publié en 1935. Ces principes se basent sur les lois de la perception de Wertheimer et ils décrivent la manière dont les sujets organisent les stimuli et les souvenirs dont ils disposent dans une situation d'apprentissage. Dans ce sens-là, les lois de la perception sont aussi des lois de l'apprentissage et de la mémoire.

Le principe de base de la perception, et en conséquence de l'apprentissage, est le **principe de la prégnance** (*prägnanz*) ou **de la bonne forme**. Celui-ci propose que tout ce que nous percevons et tout ce dont nous nous rappelons s'organise de la meilleure manière possible et que cette information est transformée de manière à adopter une forme claire et, généralement, simple. Cette forme optimum qui est construite par nos perceptions et par notre mémoire dépend de l'action des quatre autres principes suivants :

1. **Le principe de la clôture** : les figures fermées sont perçues facilement comme des unités ; elles peuvent être séparées avec plus de facilité. Comme il est possible d'observer dans la figure suivante, ce principe s'applique aussi aux formes qui ne sont pas totalement fermées.

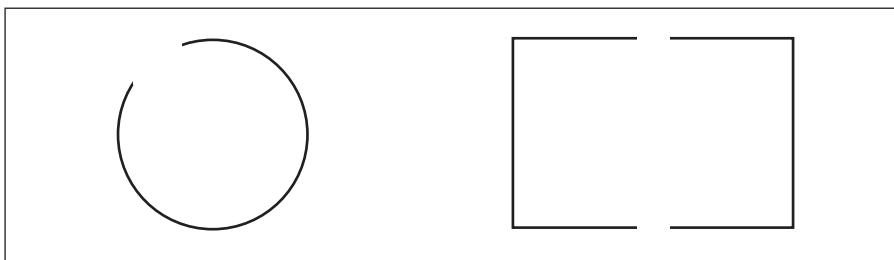


Figure 2.14. Les figures incomplètes sont souvent vues comme des ensembles. Deux demi-rectangles semblent être un rectangle. Les figures incomplètes sont souvent mémorisées comme un tout, ceci est un exemple de la loi de la clôture. Le principe de la clôture (Swenson, 1984 : 147).

2. **Le principe de la proximité** : les unités qui se trouvent près les unes des autres dans l'espace ou dans le temps sont perçues comme un ensemble. Par exemple, les lignes présentées à la suite tendent à être perçues comme trois paires de lignes.

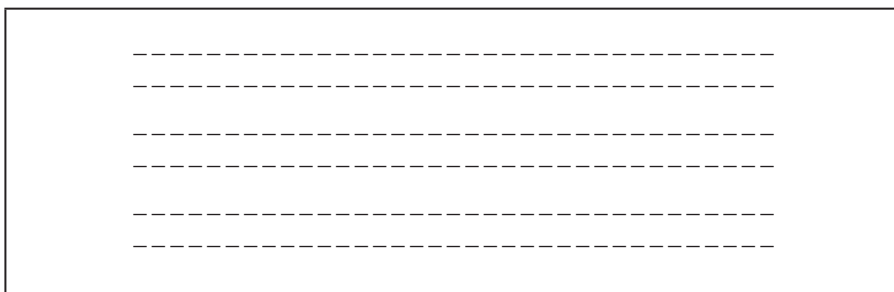


Figure 2.15. Le principe de la proximité.

3. **Le principe de la continuité ou, aussi, de la direction commune** : quand certains éléments ou certains points semblent continuer ou compléter une série, ou une séquence dotée de signifié, l'individu les perçoit comme s'ils étaient agroupés entre eux. Observez, par exemple, les figures suivantes :



Figure 2.16. Exemple de paires de figures géométriques qui présentent une bonne continuité et une mauvaise continuité. Le principe de la continuité (Swenson, 1984 : 149).

4. **Le principe de la similitude** : les stimuli qui se ressemblent tendent à être vus et à être mémorisés en tant que groupes quand cet effet n'est pas dépassé par celui de la proximité. En fonction de ce principe, il est considéré que la meilleure manière d'organiser les panneaux routiers consiste à les écrire exclusivement avec des lettres majuscules ou minuscules. Observez les signaux suivants et notez comment les ensembles de « 0 » et de « o » forment des paires de lignes.

Les recherches de la Gestalt sur la perception ont mis en évidence que l'activité psychologique de l'homme était activement organisée par ses processus mentaux, par exemple l'attention est organisée, non pas par les caractéristiques physiques des stimuli, mais, de manière active, par ses processus mentaux, par exemple par l'attention.

CUIDADO, PIEDRAS SUELTAS							
cuidado, piedras sueltas							
0	0	o	o	0	0	o	o
0	0	o	o	0	0	o	o
0	0	o	o	0	0	o	o
0	0	o	o	0	0	o	o
0	0	o	o	0	0	o	o

Figure 2.17. Le principe de la similitude.

La Gestalt s'est aussi intéressée aux phénomènes de l'apprentissage. Ces théoriciens ont tendance à appliquer leurs apports à la compréhension de l'apprentissage en

utilisant la terminologie de la perception. De cette manière, l'apprentissage signifie la substitution d'une Gestalt par une autre Gestalt. En plus de l'action des principes de la Gestalt, cette substitution peut être due à une nouvelle expérience, à une réflexion, ou au temps qui passe.

Selon Hilgard et Bower (1976), les gestaltistes considèrent que l'apprentissage a lieu quand les organismes structurent la situation-problème par le fait d'analyser initialement les éléments du problème. Le phénomène de structuration des données d'une situation-problème peut s'illustrer par la manière dont nous structurons (ou nous percevons) les deux dessins ambigus présentés ci-dessous. Dans la figure 2.18, nous pouvons voir une coupe ou deux profils ; dans la figure 2.19, nous pouvons voir une vieille femme, ou une jeune fille avec un chapeau. Grâce au mode d'organisation interne, nous pouvons voir une figure à un moment donné et en voir une autre à un autre moment. Grâce à un processus actif, ce sera le cerveau qui décidera la figure qui sera vue ; par contre cela ne dépendra pas des propriétés ambiguës du stimulus. Pour ces théoriciens, l'apprentissage consiste alors à « voir » les configurations correctes, ou bien à voir l'information comme une figure au lieu de la perdre dans le fond.

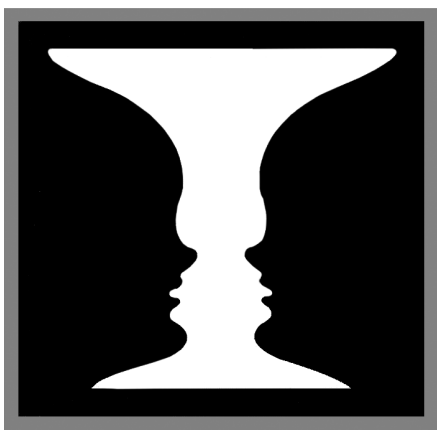


Figure 2.18. Un exemple du phénomène de structuration (Doyle, 1973 : 155).



Figure 2.19. Un exemple du phénomène de structuration (Doyle, 1973 : 162).

La grande contribution de la Gestalt aux études de l'apprentissage est présentée dans le livre de Köller dont le titre est *The Mentality of Apes* ; celui-ci a été publié en 1917 (dans Hilgard et Bower, 1976). À partir de son observation de la manière dont les singes résolvaient une situation-problème, Köller formule dans son livre ce qu'il a dénommé l'**apprentissage par insight** ou l'**apprentissage par invision**. Köller a mentionné que les singes présentaient deux types de réponse face aux situations-problème : a) ou bien, ils réussissaient à résoudre le problème en une seule fois, b) ou bien ils ne le résolvaient jamais. Les premiers efforts des singes ne les conduisaient pas à l'apprentissage partiel d'une solution. En échange, quand ils trouvaient la solution, on pouvait observer un

changement soudain dans la conduite de l'animal, comme s'il voyait tout d'un coup que les composants du problème s'assemblaient les uns avec les autres.

À partir de ces données, Köhler en a déduit que, quand l'organisme dispose perceptuellement des moyens pour résoudre le problème, le type le plus important d'apprentissage chez les organismes supérieurs est la **compréhension immédiate** ou l'**intuition subite** (*l'insight*), et non pas l'apprentissage graduel par essai et par erreur. Par exemple, le singe qui est placé dans une cage devait attrapper les bananes qui étaient en dehors de la cage à une distance qui demandait l'aide d'un instrument. Le chercheur envoie alors un bâton dans la cage ; après un certain temps, soudainement, le singe regarde le bâton, il l'attrappe et il l'utilise pour mettre les bananes à la portée de sa main.

Ce même auteur a attiré l'attention sur le fait que, dans les situations-problème présentées à ses sujets (aux singes), les éléments du problème étaient disposés de telle manière que l'animal pouvait percevoir immédiatement tous les éléments nécessaires pour formuler la solution. L'invision exige que les éléments de la situation-problème soient présentés de sorte à ce qu'ils puissent être mis en relation, qu'ils apparaissent comme une seule Gestalt (veuillez observer la figure suivante).

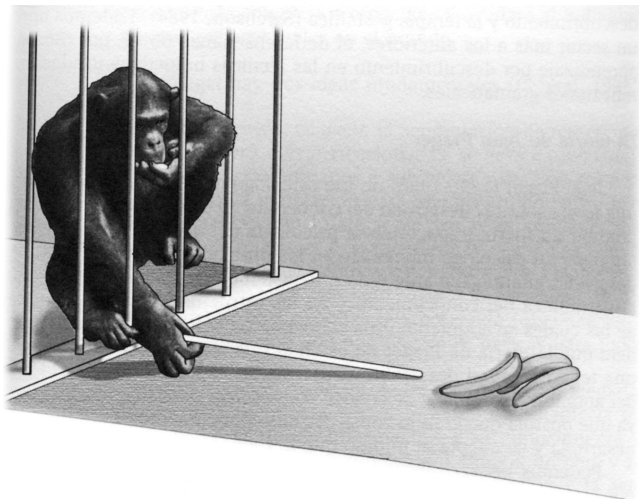


Figure 2.20. Le problème du singe de Köhler (Doyle, 1973 : 318).

Dans l'énoncé suivant, Hill (1973 : 155) explique l'apprentissage par insight d'une forme très claire :

L'apprentissage a souvent lieu d'une manière soudaine avec une sensation qu'à ce moment précis nous venons réellement de comprendre ce dont il s'agissait. Ce type d'apprentissage est spécialement résistant à l'oubli et il est spécialement facile de le transférer à de nouvelles situations. En faisant référence à ce type d'apprentissage, nous disons qu'il implique une compréhension profonde ou une invision. Dans ces

cas-là, il s'applique au langage gestaltiste de la réorganisation perceptuelle. La personne qui apprend et qui a de l'invision voit toute la situation sous un nouvel aspect, un aspect qui inclut la compréhension des relations logiques ou de la perception des connexions entre les fins et les moyens.

Köhler a soutenu que l'apprentissage par compréhension soudaine était essentiellement un apprentissage cognitif basé sur des processus perceptuels. Il a observé que, au lieu d'apprendre à tâtons, les singes semblaient réorganiser perceptuellement les éléments du problème.

Comme réflexions finales, nous voudrions signaler que les idées gestaltistes ont trouvé de fortes critiques parmi les psychologues les plus inflexibles qui défendent une théorisation basée sur des données quantitatives. Ces psychologues critiquent la Gestalt pour le fait d'avoir trop confié sur la description particulière et pour avoir évité avec cela un développement systématique de ses principes. En revanche, ce sont les psychologues humanistes — ceux qui considèrent que l'homme est un être libre et créatif — qui, attirés par les approches gestaltistes, partagent ce champ conceptuel. La Gestalt peut s'appliquer aux secteurs des sciences de la conduite dans lesquels il n'y a pas une forte exigence en ce qui concerne la théorisation, c'est-à-dire dans l'éducation des enfants dans les écoles primaires au moyen de l'emploi de la technique d'apprentissage par découverte et au moyen de la thérapie gestaltiste (Swenson, 1984). À ces secteurs, nous pouvons en rajouter un de plus, celui de l'enseignement de LE au moyen de l'utilisation de l'apprentissage par découverte des techniques inductives utilisées lors des réflexions grammaticales.

IV.B.b. La Théorie de Jean Piaget

La formation de Jean Piaget (1896-1986) n'est pas celle d'un psychologue ; néanmoins, il a élaboré une théorie sur le développement intellectuel des êtres humains et celle-ci a produit un grand effet sur la psychologie du développement. Piaget n'a pas non plus été un psychologue intéressé par les problèmes de croissance et du développement enfantin ; par contre, il a surtout été un épistémologue génétique intéressé par l'essence des connaissances et par les structures et les processus qui permettent d'acquérir ces connaissances. Dans ce même sens, on considère que la théorie de Piaget n'est pas en soi une théorie de l'apprentissage, mais une théorie sur le développement mental des enfants. Sa proposition en relation avec l'apprentissage humain est connue comme *le constructivisme épistémologique*, étant donné qu'il considère que l'enfant construit ses connaissances au fur et à mesure qu'il se développe et qu'il s'adapte au monde qui l'entoure (Woolfolk, 2010).

Nous pouvons penser que Piaget ne s'est pas centré sur le concept *d'apprentissage* parce qu'il ne partageait pas la définition qui était donnée à ce moment-là à ce terme, c'est-à-dire « la modification du comportement comme le résultat de l'expérience ». Cette définition dénote l'idée d'une dépendance passive du sujet avec son entourage. Pour Piaget (1979), l'adaptation dynamique est l'essence du fonctionnement intellectuel, de la même manière qu'il l'est pour le fonctionnement biologique. L'adaptation a une

nature dualiste ; elle se réalise grâce à deux processus qui sont continuellement en interaction : l'**assimilation** et l'**accommodation**.

Piaget considère que les êtres humains s'efforcent pour survivre et pour agir sur leur entourage. Pour survivre, ils doivent obtenir de l'information de leur entourage ; cependant, de toute l'information disponible, ils pourront seulement capter la nouvelle information qui se relationne avec leurs connaissances déjà existantes. L'information nouvelle qui est totalement différente des connaissances existantes ne pourra pas être comprise ou classée étant donné qu'il n'y a pas moyen de la mettre en relation avec les connaissances précédentes. De plus, l'information qui est exactement pareille aux connaissances déjà existantes n'aura aucun effet parce qu'elle ne rajoute rien de neuf à ces connaissances. Par contre, l'information externe qui est semblable, mais pas identique, aux connaissances précédentes sera assimilée et captée ; simultanément, il y aura certains changements dans les structures mentales existantes pour accoupler (ou accommoder) les nouvelles connaissances. De cette manière, selon cet auteur, le développement cognitif dépend de la captation (l'assimilation) d'une information légèrement différente des connaissances antérieures et de la restructuration (l'accommodation) des connaissances déjà existantes pour pouvoir intégrer la nouvelle information à l'information antérieure. La structure mentale qui est le résultat de ce processus continu sera plus complexe et spécifique et elle aidera l'individu à survivre et à fonctionner mieux dans le monde.

La théorie de Piaget présente trois idées fondamentales (Pulaski, 1975 ; Woolfolk, 2010) :

1. Le développement cognitif, c'est-à-dire l'accumulation de représentations de la réalité chaque fois plus perfectionnées, a lieu avec l'objectif d'aider les êtres humains à survivre et à s'adapter à l'entourage. Dans ce sens-là, la motivation qui donne lieu à ce développement est intrinsèque. Au fur et à mesure que les êtres humains interagissent sur leur entourage, ils cherchent de nouvelles informations qui soient légèrement plus complexes que leur connaissance antérieure, parce qu'ils ont besoin de se maintenir vivants et de survivre dans leur ambiance (adaptation) ; d'un autre côté, ils ont besoin d'avoir une structure interne bien organisée et ordonnée (organisation). L'**adaptation** et l'**organisation** sont deux fonctions de base pour tous les systèmes biologiques.
2. Les connaissances humaines ne se forment pas d'une manière immédiate ; par contre, elles sont construites activement par l'individu à travers l'interaction continue entre la nouvelle information et les connaissances, ou structure cognitive, déjà existantes. Cette interaction entre l'homme et son entourage se fait grâce à deux processus : l'**assimilation** et l'**accommodation**.
3. La construction des connaissances est **dialectique**, c'est-à-dire que d'un côté il existe chez l'homme le désir d'avoir une structure cognitive ou une banque de connaissances bien ordonnée ou organisée (accommodation) et que d'un autre côté il existe le besoin d'acquérir plus de données ou de l'information neuve qui désorganise continuellement les structures cognitives existantes, ce qui donne lieu à des structures plus perfectionnées au fur et à mesure que les connaissances se construisent.

Piaget considère que la manière dont une personne se représente le monde — ses structures ou **schémas** mentaux — change systématiquement avec le développement. Les processus d'assimilation et d'accommodation participent constamment dans la formation des schémas. En analysant l'exemple suivant de Pulaski (1975 : 18), nous pouvons percevoir la manière dont interagissent ces deux processus et nous pouvons aussi voir comment les connaissances se construisent à partir des actions des êtres humains :

... le bébé recoit sa première sonnette. Il essaie de l'assimiler à la bouche, il accommode donc celle-ci à la taille et à la forme du jouet. Mais cette expérience produit une adaptation plus cognitive que digestive. Le bébé apprend qu'il s'agit d'un objet qui peut être sucé mais pas avalé et à partir de ce moment-là il modifie son concept des objets-qui-vont-à-la-bouche pour inclure deux sous-catégories : a) les objets comestibles, et b) les objets non-comestibles. Plus tard, après avoir écouté « non, non » suffisamment de fois, il apprendra qu'il y a des objets qui ne doivent pas aller à la bouche et d'autres qui peuvent y aller. Finalement, pour utiliser un terme de Piaget, le « schéma » de la nourriture sera clairement différencié des autres « schémas » ou concepts ou catégories de l'expérience comme les jouets ou la cigarette de la mère (par exemple).

La citation antérieure nous montre un individu très actif et expérimenté qui cherche un équilibre stable entre sa réalité interne et celle du monde qui l'entoure ; elle nous montre un être qui cherche à mettre en harmonie le conflit entre le besoin d'organisation et celui de l'adaptation. Les mécanismes qui sont constamment mis en jeu dans ce processus dialectique sont ceux de l'assimilation et de l'accommodation.

L'**assimilation** est le mécanisme ou le processus d'incorporation de choses, de personnes, d'idées, d'habitudes et de préférences à la propre structure cognitive de l'individu. Nous pouvons considérer que dans l'assimilation l'organisme s'impose à l'entourage ; c'est lui qui prend les initiatives pendant son interaction avec l'entourage (sujet et objet). À cause de son besoin de nouvelle information, le sujet (l'organisme) active des schémas mentaux d'assimilation pour affronter la réalité. Pendant l'assimilation, la pensée ne se manifeste pas, elle se désorganise par le fait d'incorporer de nouvelles données de la réalité à ses schémas d'action ; c'est pour cela que l'on dit que la pensée ou la structure cognitive s'impose à l'entourage.

L'**accommodation** est le mécanisme ou le processus par lequel la pensée se restructure pour s'adapter à l'entourage, pour intégrer les nouvelles données assimilées. Souvent, les schémas d'une personne n'arrivent pas à assimiler une information donnée. Dans ce cas-là, l'individu peut abandonner sa tentative et il perd la nouvelle information, ou il peut modifier son schéma grâce à l'accommodation. Celle-ci permet de construire de nouveaux schémas. Cependant, il n'y a pas d'accommodation sans assimilation ; l'accommodation est la restructuration d'un schéma d'assimilation. Postérieurement, les expériences accomodées permettront le développement de nouveaux schémas d'assimilation et l'individu obtiendra ainsi un nouvel état d'équilibre.

En somme, le développement cognitif implique une assimilation constante de nouvelles connaissances et l'accommodation de connaissances déjà existantes. La nouvelle information change afin de s'accoupler à la structure interne ou schémas déjà existants et, à un moment postérieur, la même structure cognitive change pour adapter l'information récemment assimilée.

Selon Piaget (1979), le développement cognitif est une construction de rééquilibrations et de restructurations successives. Cela veut dire que quand une nouvelle information est assimilée aux structures déjà existantes un processus d'équilibre se déclenche et, à partir de lui, une nouvelle structure cognitive se forme. Cette nouvelle structure cognitive incorpore une partie de la nouvelle information, elle conserve une partie de l'information antérieure et elle organise ces données d'une forme plus efficace. Ce processus d'équilibre ne termine jamais ; aussitôt qu'une nouvelle donnée est assimilée à la banque de connaissances existantes, le processus recommence avec une autre information et il génère des représentations du monde ou des schémas qui s'améliorent progressivement. La figure 2.21 présente les concepts de base de cette théorie.

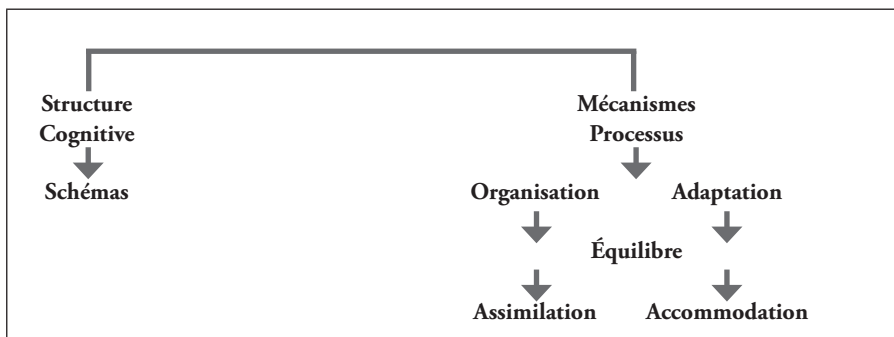


Figure 2.21. La construction des connaissances selon Piaget.

Il est nécessaire ici de donner un avertissement ; il est fréquent de confondre le concept piagétien de *schéma* avec le concept évoqué par l'utilisation de ce terme dans le langage quotidien. Pour Piaget, par le fait d'être une structure cognitive, un schéma est une forme de représentation des expériences plus ou moins fluide et une organisation plastique à laquelle d'autres actions et données s'assimilent pendant le développement cognitif. Les schémas sont une sorte de référence mobile qui peut successivement s'appliquer à plusieurs contenus. Les schémas se caractérisent par leur haute flexibilité et dynamisme et ceci permet que les nouvelles informations soient assimilées en même temps que les schémas s'accommodent à ces mêmes informations.

Comme considérations finales, nous voulons signaler que, récemment, l'oeuvre de Piaget a été critiquée par la majorité des psychologues des États-Unis et de leurs adhérents. Ceux-ci considéraient que les concepts de sa théorie étaient vagues et ambigus et qu'ils ne pouvaient donc pas être étudiés expérimentalement.

Ils critiquaient les recherches de Piaget à cause du fait qu'elles n'étaient pas suffisamment contrôlées ; ils considéraient qu'elles manquaient d'une analyse statistique et qu'elles étaient influencées par les attentes du chercheur ou par l'emploi du langage ; ils classaient ainsi la méthode clinique utilisée par Piaget — la méthode de parler individuellement avec chaque enfant au sujet des processus mentaux qui étaient à la base de la construction de leurs connaissances pendant la situation-problème — comme une méthode non-scientifique dans le sens positiviste de la science. Il faut cependant signaler que dans l'actualité cette position critique face à la théorie de Piaget a été révisée grâce aux travaux de plusieurs psychologues des États-Unis, entre autres par Jérôme Bruner (Woolfolk, 2010).

Malgré ces critiques, les livres et les centaines d'articles écrits par Piaget et par ses collaborateurs sur le développement cognitif des êtres humains continuent à attirer et à stimuler une discussion chez les psychologues. Cette théorie a montré qu'elle était une source riche en information, information qui a été intégrée aux modèles cognitifs contemporains. En effet, le cognitivisme actuel situe au centre de ses propositions les concepts piagétiens comme, entre autre, *la construction des connaissances, les schémas et la structure cognitive*.

IV.B.c. Propositions explicatives du cognitivisme actuel

Il n'y a pas d'homogénéité dans les propositions explicatives du paradigme cognitif contemporain. Malgré le fait que les théoriciens de ce paradigme acceptent une série de présuppositions qui servent à identifier les psychologues qui sont des adhérents de cette école de la psychologie (cf. Section IV.B. de ce chapitre), les mêmes théoriciens qui appartiennent au cognitivisme ont formulé une grande variété d'approches, de modèles et de « théories » pour expliquer l'apprentissage et le fonctionnement psychologique humain.

À la suite, nous discuterons brièvement les approches explicatives du cognitivisme qui ont une grande influence sur les propositions théoriques qui se réfèrent au processus d'acquisition-apprentissage de L2/LE. Il faut signaler que, malgré la diversité apparente de ces approches, toutes partagent l'idée de considérer les phénomènes mentaux comme des agents qui sont la cause du comportement humain ; dans ce même sens, tous considèrent l'existence des processus internes comme des médiateurs entre l'information, et/ou le problème reçu par l'individu, et la réponse et /ou la solution émise par ce même sujet.

IV.B.c.1. Le modèle cybernétique et l'approche du traitement de l'information.

Ce modèle explicatif est considéré par la majorité des cognitivistes contemporains comme le plus utilisé pour expliquer le processus de l'apprentissage humain. Il se base sur la **théorie de l'information** et sur l'**approche de systèmes** ou l'**utilisation d'ordinateurs** qui se développent en occident à partir de la seconde guerre mondiale.

Les critiques du conductisme en tant que proposition explicative des phénomènes psychologiques supérieurs ont commencé à se manifester chaque fois plus fort à partir de la fin des années quarante ; malgré cela, le conductisme a maintenu son leadership dans

les sciences appliquées du comportement, comme dans l'éducation, jusqu'à la fin des années soixante-dix. Quand le déclin du conductisme commence, les théories alternatives dont disposaient les psychologues étaient essentiellement les propositions de la Gestalt en ce qui concerne les processus perceptuels et les procédés de résolution de problèmes par intuition soudaine, et les études de Piaget sur les processus supérieurs du développement des connaissances. Dans ce sens-là, nous pouvons considérer que ces deux théories ont stimulé le remplacement de la psychologie conductiste par la psychologie cognitive. Cependant, plusieurs auteurs considèrent que le cognitivisme s'est légitimé grâce à la consolidation de la théorie de l'information et à l'apparition des ordinateurs.

En 1948, Shannon a formulé la **théorie de la communication** et il a établi une série de lois mathématiques qui expliquaient comment se faisait le passage de l'information à travers un canal. Le canal était conçu comme un dispositif passif qui recevait une **information externe d'entrée** (*l'input*) et qui générait une **information de sortie** (*l'output*). L'information d'entrée ne correspond pas exactement à l'information de sortie étant donné qu'une portion de *l'input* est perdue à l'entrée et, de plus, le canal rajoute à l'information d'entrée certains éléments caractéristiques du propre canal (des bruits). L'information qui résulte de ces processus qui altèrent *l'input* s'appelle **l'information transmise** ; celle-ci se calcule en comparant l'information d'entrée avec l'information de sortie du canal d'information. Pour cette théorie, la nature physique du canal n'est pas très importante pour discuter la manière dont se fait la transmission de l'information ou de la communication (De Vega, 1984).

Stimulés par ce modèle qui paraissait concilier le besoin d'expliquer simultanément les processus mentaux à partir d'une proposition qui respectait les postulats scientifiques de l'époque, ainsi que la complexité de ces processus, les psychologues du cognitivisme naissant se dédièrent à appliquer les éléments de la théorie de l'information à l'étude des processus mentaux ; pour cela, ils ont considéré le système nerveux comme un canal biologique qui transmettait de l'information. Cependant, après des moments d'enthousiasme, les cognitivistes se sont rendu compte que l'analogie pensée-canal de l'information était trop simple et imparfaite. Tandis que dans leur conception théorique un canal d'information est un dispositif passif pour le passage de l'information, la pensée humaine est en revanche très active ; c'est un système qui ne se limite pas à transmettre de l'information ; ses fonctions sont beaucoup plus complexes étant donné qu'elle codifie, emmagasine, transforme ; en somme, elle traite de l'information. Sans cesser de reconnaître le rôle historique du modèle de Shannon dans le développement du cognitivisme, les psychologues l'ont remplacé par le modèle cybernétique, étant donné qu'ils l'ont considéré comme plus analogue à la pensée humaine.

À la même date que Shannon, c'est à dire en 1948, Wiener développe la notion de **rétroalimentation** (*feedback*), qui dénote le mécanisme d'autorégulation ou de contrôle d'un système (par exemple, le mécanisme de contrôle de la température des thermostats), et il a créé le terme de *cybernétique* pour désigner la discipline qui allait se consacrer à l'étude des systèmes de contrôle. Un peu plus tard, les premiers systèmes de traitement de l'information et/ou les ordinateurs ont été construits et ils ont alors offert à la psychologie un modèle analogue, beaucoup plus puissant que la théorie de l'information.

Malgré le fait que l'analogie entre la pensée humaine et les systèmes artificiels de l'ordinateur ait été proposée hypothétiquement par Turing (1937), c'est à partir du développement des ordinateurs, et de l'adoption de ceux-ci comme modèle analogique au traitement de la pensée humaine, que le cognitivisme a expérimenté une expansion rapide et qu'il a pris le leadership dans la psychologie actuelle.

Dans cette approche, l'ordinateur est utilisé comme un modèle analogique pour expliquer la dynamique du traitement humain de l'information. Cependant, il est important de préciser que l'analogie pensée-ordinateur est fonctionnelle et non pas physique. Du point de vue physique (*hardware*), il y a de grandes différences entre les ordinateurs et la pensée humaine. Dans les ordinateurs, les unités de base sont des circuits de silicium qui sont distribués bi-directionnellement et qui ont peu de connexions entre eux. Le système nerveux humain (*hardware*) de la pensée humaine a comme unité de base des neurones qui sont des organismes vivants avec de nombreuses connexions synoptiques tridimensionnelles et des processus biochimiques très complexes pour la transmission de l'information nerveuse. En ce qui concerne l'aspect fonctionnel (*software*), on peut considérer qu'il existe une grande similitude entre la pensée et les ordinateurs, étant donné que les deux sont des systèmes de traitement, les deux codifient, retiennent et opèrent avec des signaux et des représentations internes de l'information reçue, et/ou de *l'input* (De Vega, 1984).

En somme, dans le cognitivisme contemporain, **l'approche du traitement de l'information** se base sur deux métaphores de l'ordinateur ; selon Mayer (1987 : 149), celles-ci sont les suivantes :

1. L'analogie humain-machine, où l'être humain peut être considéré comme un ordinateur complexe, et
2. L'analogie pensée-programme, où les processus de pensée utilisés par l'être humain pour résoudre un problème peuvent être considérés comme un programme d'ordinateur.

Malgré la grande influence que cette approche a eu dans la psychologie actuelle, on peut dire que les psychologues l'utilisent en suivant deux orientations différentes ; dans le cognitivisme contemporain on parle alors d'une version faible et d'une version forte de l'approche des systèmes (De Vega, 1984). La version forte défend l'analogie pensée-ordinateur et elle considère ainsi que tous les systèmes de traitement de l'information doivent être traités à partir d'une même théorie unificatrice. Les théoriciens de cette orientation se sont dédiés à construire des programmes de l'intelligence artificielle qui ne reconnaissent aucune restriction psychologique ; ce sont des programmes uniques qui cherchent à expliquer comment fonctionne l'ordinateur pour résoudre un problème. Pour ces théoriciens, la pensée humaine fonctionne de la même manière que ces programmes. La théorie de l'Intelligence artificielle a débouché sur la naissance d'une nouvelle discipline dénommée **science cognitive**. De par son orientation, les experts de la science cognitive sont plus des spécialistes en ordinateurs qu'en psychologie, étant donné

qu'ils préfèrent expliquer le traitement de l'information via l'ordinateur (sans aucune restriction) que via la pensée humaine avec ses restrictions psychologiques.

La version faible de l'approche de systèmes limite la similitude entre la pensée et l'ordinateur à l'analogie fonctionnelle entre ces deux logiciels, sans perdre de vue la perspective psychologique du logiciel humain qui peut exercer un contrôle indépendant sur ses programmes. Cette orientation constitue ce que nous connaissons comme **psychologie** cognitive ; ses recherches se sont centrées sur les particularités du système de traitement humain de l'information et elles étudient précisément le comportement intelligent des êtres humains. Dans l'approche de systèmes du cognitivisme actuel, ce courant théorique s'est dédié à produire des modèles de simulation qui sont des programmes qui prétendent imiter, même avec leurs limitations, les processus et les mécanismes mentaux et/ou le comportement humain.

La figure que nous présentons à la suite a été élaborée par Dulay, Burt et Krashen (1982) pour expliquer comment a lieu le processus d'acquisition-apprentissage de L2/LE. Dans ce modèle de simulation, on détecte une claire influence de l'approche de systèmes ; dans celui-ci, on observe qu'une information est traitée internement sur la base d'un flux de traitement de l'information très similaire à celui d'un ordinateur, tout en respectant les caractéristiques de la pensée humaine.

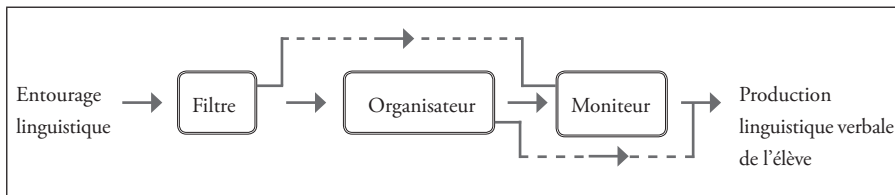


Figure 2.22. Les logiciels internes (Dulay, Burt et Krashen, 1982 : 40).

Dans ce modèle, « le filtre » se réfère aux facteurs affectifs qui filtrent certains aspects de l'information linguistique qui s'emmagasine dans le système de traitement. L'« organisateur » est la partie de la pensée de l'élève qui organise ou traite inconsciemment le nouveau système linguistique ; l'organisateur construit graduellement la grammaire inconsciente de L2 ; celle-ci permettra à l'étudiant de produire des énoncés de la langue cible sans utiliser la mémoire consciente. En échange, le « moniteur » est la partie de ce système de traitement interne qui traite consciemment l'information, qui rend possible la production des énoncés de L2 à partir de la mémorisation des règles grammaticales et qui permet à l'étudiant d'utiliser consciemment l'information quand il essaye d'établir une conversation avec L2.

Les diagrammes de flux sont un autre type de modèle de l'informatique utilisé par les psychologues de cette approche. Ceux-ci sont constitués par une série d'opérations de base (emmagasiner, récupérer, codifier, comparer, revenir en arrière, etc.) organisées en séquences et unies par une « flèche » qui indique la direction dans laquelle ces opérations sont choisies. Le diagramme de flux représente un algorithme, c'est-à-dire un ensemble de processus qui génèrent automatiquement la réponse correcte pour résoudre un type de

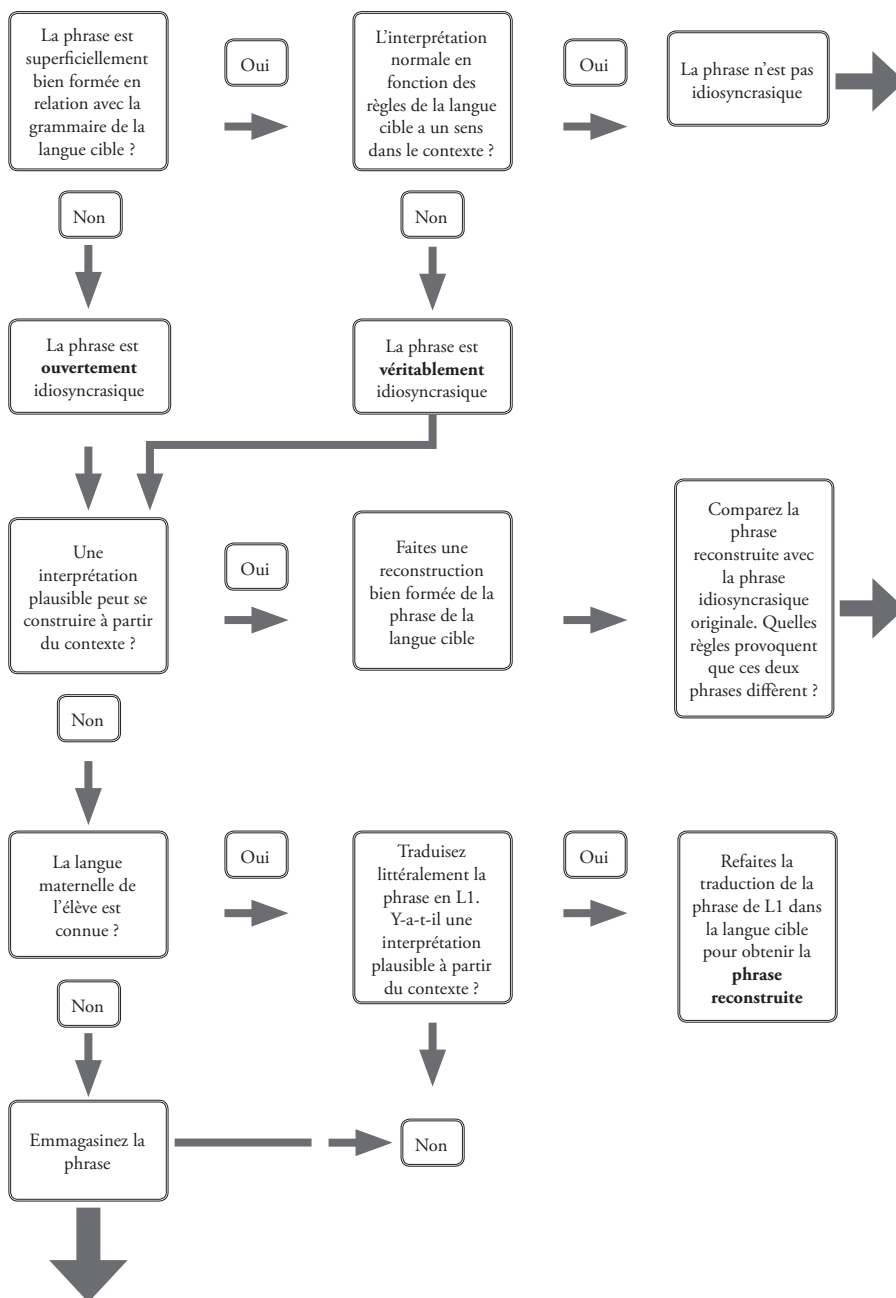


Figure 2.23. Algorithme pour décrire la formation de dialectes idiosyncrasiques selon Corder (1981a : 23).

problème déterminé. Avant d'élaborer des programmes spécifiques, les techniciens en informatique élaborent généralement un diagramme de flux en tant qu'ébauche de départ. Les spécialistes de la psychologie et de la psycholinguistique utilisent les algorithmes pour expliquer les processus mentaux spécifiques comme, par exemple, ceux que mentionne Corder (1981a) pour expliquer le traitement nécessaire pour faire l'analyse d'erreurs d'un énoncé produit par un locuteur non-natif. Dans ceux-ci, nous pouvons observer comment l'information (l'énoncé du non-natif) intègre le système de traitement à l'analyseur et comment il est emmagasiné progressivement en fonction des commandes spécifiques.

Malgré l'enthousiasme que cette approche a suscité, actuellement, celle-ci subit une série de critiques importantes ; on observe, en effet, les questionnements suivants :

1. L'analogie pensée-ordinateur a provoqué une certaine rigidité dans le champ des recherches cognitives par le fait d'orienter ses recherches vers certaines directions au bénéfice des caractéristiques des ordinateurs. De cette manière, dans les recherches du cognitivisme jusque dans les années 80, les études sur la conscience, sur la planification de la conduite, sur les processus sensoriels et sur les connaissances sociales ont été pauvres. C'est normal que les travaux inspirés de l'analogie humain-machine procèdent ainsi, étant donné que les ordinateurs ne sont pas conscients de l'information qu'ils emmagasinent ; ils ne doivent pas organiser des patrons de conduite dirigés à l'ambiance ; ils ne possèdent pas des récepteurs sensoriels et ils n'interagissent pas dans le sens social de ce terme (De Vega, 1984).
2. Certains théoriciens reconnaissent qu'il existe un manque de logique dans la simulation par ordinateur. Celui-ci consiste dans le fait de supposer que l'ordinateur et l'être humain sont en train d'utiliser les mêmes processus cognitifs seulement parce qu'ils émettent la même réponse conductuelle (par exemple, jouer aux échecs). Ces auteurs argumentent que cette idée peut être absurde surtout quand nous savons que ces deux systèmes de traitement d'information utilisent des composants physiques totalement différents. Cependant, ils acceptent que parler de programmes et d'états peut ne pas être plus absurde que de parler de pensées et de schémas ; tous ces concepts sont des abstractions (Mayer, 1987).
3. L'acceptation de l'approche de systèmes ou simulation des ordinateurs pour modéliser la pensée humaine a reçu des critiques variées entre les différentes disciplines relationnées avec le comportement humain. Indépendamment que leurs études utilisent ou non l'ordinateur, les anthropologues et les sociologues ne sont pas convaincus qu'ils servent comme modèle viable pour expliquer les aspects de la cognition qui les intéressent le plus ; ils considèrent que la clef de la pensée humaine réside dans les forces historiques et culturelles qui sont constamment en train de faire pression sur l'homme depuis son entourage extérieur et que, à cause de leurs dynamismes, elles sont difficiles de conceptualiser en termes d'ordinateur. Les linguistes et les psychologues ont manifesté certaines réserves face à l'approche de l'ordinateur ; même face à la version faible, ils pensent que, dans la pratique, les scientifiques de cette approche essaient d'éviter les émotions et le contexte qui entourent n'importe quelle action ou pensée humaine ;

ils considèrent que cette manière de procéder affaiblit cette approche, même s'ils comprennent pourquoi la science cognitive ne peut pas inclure dans ses analyses les éléments phénoméniques individualisateurs de l'action humaine (Gardner, 1987).

4. Il existe le danger de penser qu'un programme pour l'ordinateur opère de la même manière que l'être humain. Face à la situation-problème qui n'est pas connue, l'être humain réagit d'une forme très différente de celle de l'ordinateur. L'homme qui reçoit des consignes inadéquates ou incomplètes peut se débrouiller ou même avoir recours aux connaissances et aux expériences antérieures pour résoudre son problème. En échange, sans son programme, l'ordinateur ne « sait » rien ; même avec un programme incomplet, il ne peut pas procéder. La « bêtise » de l'ordinateur non-programmé se compare difficilement au manque de connaissance ou d'expérience de l'être humain dans une tâche déterminée ; d'un autre côté, l'« efficacité » d'un ordinateur programmé trouve difficilement des parallèles avec les risques que vit l'homme en s'affrontant à un programme complexe qui exige une grande séquence de processus. En d'autres termes, l'ordinateur programmé correctement est tellement rapide qu'il peut examiner des conditions très difficiles et il est tellement rigide et minucieux qu'il analyse même les conditions que l'être humain laisserait échapper. Ces arguments mettent en évidence que nous avons affaire à des systèmes de traitement différents (Marx et Hillis, 1989).

Finalement, selon De Vega (1984 : 33), « heureusement que la psychologie cognitive est en train de se libérer de ces restrictions paradigmatiques et que son contexte commence à couvrir les lacunes principales, même si pour cela elle se voit forcée des fois à laisser de côté l'analogie de l'ordinateur ».

IV.B.c.2. La Théorie d'Ausubel : L'apprentissage significatif. Selon David Ausubel *et al.* (1976 ; 2010), les processus cognitifs sont les processus grâce auxquels nous acquérons et nous employons nos connaissances, et l'apprentissage consiste à organiser et à intégrer le matériel que nous sommes en train d'apprendre dans la structure cognitive.

Cet auteur considère que, pour comprendre l'apprentissage cognitif, il est important de faire la distinction entre celui-ci et les apprentissages affectifs et psychomoteurs. L'**apprentissage affectif** résulte des signaux internes de l'individu et il peut être identifié avec les expériences de plaisir et de douleur, de satisfaction et de mécontentement, de gaieté et d'anxiété. Comme certaines expériences affectives sont toujours présentes dans l'apprentissage cognitif, on estime que l'apprentissage affectif est concomitant avec l'apprentissage cognitif. L'**apprentissage psychomoteur** inclut essentiellement les réponses musculaires acquises dans la pratique. D'une certaine forme, il y a aussi un certain type d'apprentissage cognitif dans l'apprentissage psychomoteur, étant donné que, dans l'acquisition de séquences motrices intégrées, des représentations mentales de ces mouvements se forment.

Comme il a déjà été mentionné, l'**apprentissage cognitif** est celui qui résulte de l'emmagasinement organisé des informations dans la pensée de l'apprenant ; ce complexe organisé est appelé **structure cognitive**. La théorie d'Ausubel se centre sur ce type d'apprentissage. Sans minimiser l'importance de l'expérience affective, il considère que

l'apprentissage signifie l'organisation et l'intégration d'un matériel nouveau dans la structure cognitive. La structure cognitive est comprise comme le contenu total des idées d'un individu ainsi que son organisation, ou comme le contenu et l'organisation des idées d'une personne dans un domaine particulier du savoir. De plus, la structure cognitive est un complexe de données mentales qui résultent des processus grâce auxquels on acquière et on utilise les connaissances.

Selon cette théorie, l'apprentissage est essentiellement influencé par ce que l'individu sait déjà. Les nouvelles idées et les nouvelles informations peuvent être apprises et retenues seulement dans la mesure où les points de contact entre les connaissances antérieures et la nouvelle information peuvent se faire. Ceci arrive quand les connaissances importantes de la structure cognitive sont suffisamment claires et disponibles pour servir comme point d'ancrage pour les nouvelles idées ou concepts.

De cette manière, l'apprentissage cognitif est un processus au moyen duquel une nouvelle information se relationne avec un aspect pertinent de la structure cognitive de l'individu. Ce processus inclut l'interaction de la nouvelle information avec un élément spécifique des connaissances. Ausubel appelle **facilitateur**, **subordinateur** ou **intégrateur** (*subsumer* en anglais) cet élément de connaissance déjà existant qui permet l'ancrage des nouvelles informations. Dans l'**apprentissage significatif**, les connaissances nouvelles s'intègrent de manière dynamique aux connaissances de l'individu, grâce à l'appui des concepts importants ou pertinents qui fonctionnent comme des intégrateurs et qui, à cause de cela, permettent l'ancrage et l'intégration de la nouvelle information.

Dans les figures suivantes, Ausubel illustre le processus d'intégration qui a lieu dans l'apprentissage significatif dans lequel un concept nouveau se met en relation avec un concept déjà existant dans la structure cognitive. Il montre en plus comment une nouvelle structure cognitive, différente de l'antérieure, résulte de ce processus :

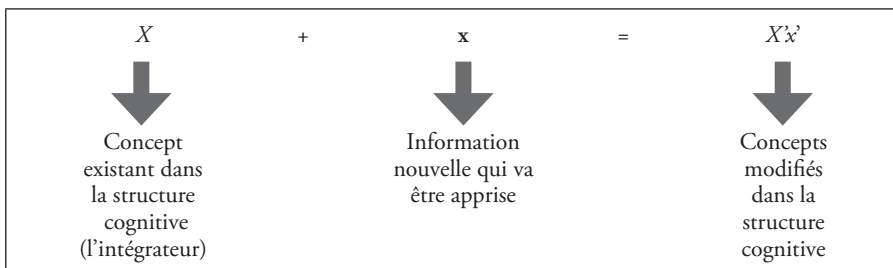


Figure 2.24. Intégration de la nouvelle information x au concept intégrateur X (Novak, 1978 : 17).

En opposition avec l'apprentissage significatif, Ausubel définit l'**apprentissage mécanique** (*route learning*) comme le type d'apprentissage qui a peu, ou aucune, association avec les concepts importants existants dans la structure cognitive. Dans ce cas-là, l'information est emmagasinée d'une manière arbitraire et les connaissances acquises restent aussi distribuées de manière arbitraire dans la structure cognitive sans établir des relations

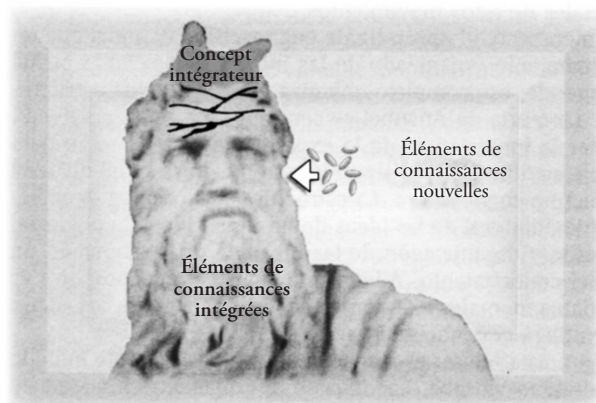


Figure 2.25. L'apprentissage significatif : intégration d'une connaissance nouvelle à la structure cognitive (Novak, 1978 : 17).

avec les connaissances déjà existantes ; s'il ne réussit pas à s'intégrer, avec le temps, ce matériel arbitraire se perdra.

À ce stade de la présentation de cette théorie, nous pouvons nous poser les questions suivantes : d'où proviennent les premiers concepts intégrateurs indispensables pour l'apprentissage cognitif significatif ? Et, comment se forment-ils ? Une réponse possible serait que, dans une étape initiale, l'apprentissage a lieu d'une forme mécanique ; ce type d'apprentissage persiste jusqu'au moment où quelques éléments de connaissances significatives pour les nouvelles informations d'un même champ apparaissent dans la structure cognitive et que, même s'ils sont encore peu élaborés, ceux-ci peuvent servir d'intégrateurs.

Pour stimuler l'intégration des connaissances, Ausubel recommande l'utilisation d'organiseurs préalables qui servent d'ancrage pour ce nouvel apprentissage et qui guident le développement de concepts intégrateurs ; ceux-ci, à leur tour, faciliteront l'apprentissage postérieur. Ces organisateurs préalables peuvent être des matériaux d'introduction, présentés avant le matériel qui va être appris. La fonction principale de ces organisateurs est celle de servir de pont entre ce que l'élève sait déjà et ce qu'il doit savoir. De cette manière, le nouveau matériel pourra être appris d'une manière significative.

Selon cette théorie, dans l'apprentissage significatif, il existe un **processus de différenciation progressive** et un **processus d'intégration continue**. Comme le suggère le terme, la différenciation progressive signifie le processus cognitif par lequel les concepts ou les idées se spécifient au fur et à mesure qu'ont lieu les nouveaux apprentissages. Dans la pratique, la différenciation est considérée comme un principe d'instruction selon lequel les idées, les concepts et les propositions les plus générales et inclusives doivent être présentés au début de l'instruction et, progressivement, doivent être différenciés en termes de détails et de spécificités. Ce principe de l'instruction significative se base sur deux hypothèses cognitivistes au sujet de l'apprentissage humain, présentes dans tous les paradigmes du cognitivisme contemporain :

1. Pour l'être humain, il est plus facile de capter des aspects différenciés d'un tout plus inclusif appris dès le début (le tout est avant les parties : cf. La théorie de la Gestalt).
2. L'organisation du contenu d'une certaine discipline dans la pensée d'une personne est une structure hiérarchique dans laquelle les idées les plus amples et les plus inclusives sont à la cime de cette hiérarchie et, progressivement, celles-ci incorporent des propositions, des concepts et des données de plus en plus différenciés ou spécifiques (Novak, 1978).

D'un autre côté, l'**intégration continue** est le processus cognitif responsable de la relation entre la nouvelle information et les structures de connaissances précédentes. En termes de la pratique pédagogique, nous dirions que l'intégration continue est le principe par lequel l'instruction doit sauver les relations entre les idées ; c'est le principe par lequel elle doit signaler les ressemblances et les différences importantes et reconcilier les différences réelles ou apparentes.

Il est important de signaler que la différenciation et l'intégration des matériaux provoquent l'**assimilation** de ces matériaux dans la structure et que ce processus peut être confondu avec l'oubli. Ceci est dû à ce que, immédiatement après l'assimilation d'une nouvelle connaissance, dans l'apprentissage significatif, une activité érosive de l'organisation cognitive commence, c'est-à-dire que les données superflues se perdent parce que il est plus simple et plus économique de se rappeler des idées, des concepts et des propositions plus généraux et plus stables. Le second pas de l'assimilation cognitive, dénommé par Ausubel **assimilation oblitératrice**, consiste à l'incorporation définitive des nouvelles informations polies par le processus érosif général aux concepts intégrateurs. De cette manière, les nouvelles informations cessent d'exister en tant qu'entités indépendantes ; d'un autre côté, les concepts intégrateurs se modifient aussi progressivement (cf. la figure 2.24 dans laquelle on peut observer comment se fait l'assimilation $X \times x$).

Selon la théorie d'Ausubel, le premier facteur cognitif qui doit être pris en compte dans l'apprentissage et dans le processus d'instruction est évidemment la structure cognitive de l'élève. Après avoir connu le répertoire de connaissances des élèves, pour organiser le contenu de ce qui va être appris, la première tâche — et normalement la plus difficile — est l'identification des concepts de base de la matière d'enseignement et la manière dont ceux-ci sont structurés. Postérieurement, on organise ces concepts en séquences en prenant en compte les processus et les principes de différenciation progressive et d'intégration continue. Ausubel argumente que, dans cette organisation séquentielle, on doit profiter de la disponibilité des concepts-ancres importants et naturels existants dans toutes les disciplines. De plus, l'activité d'instruction doit stimuler les tâches qui stimulent l'activité critique et interrogative des élèves. Pour cela, il est important de présenter périodiquement des activités qui offrent la possibilité d'utiliser les contenus déjà appris et d'intégrer l'information nouvelle à leurs expériences passées.

Il est évident que la théorie d'Ausubel intègre les concepts de base du cognitivisme d'une manière harmonieuse. Cette proposition a l'avantage de présenter l'activité d'apprentissage avec le dynamisme qui manque au modèle du traitement de l'information.

Dans la mesure où l'on suit le paradigme cognitif contemporain, l'enseignement de LE admet implicitement les présupposés de base de la proposition d'Ausubel. De cette manière, nous observons que :

1. Ses modèles d'instruction (les programmes et les matériaux) se basent sur la recherche des besoins et des intérêts de l'étudiant.
2. Les syllabus d'instruction sont élaborés en spirale ; ceci permet que, au début, l'élève travaille avec les concepts plus généraux et que ceux-ci vont en se différenciant progressivement pendant le processus d'enseignement-apprentissage.
3. Les activités didactiques de négociation permettent que les professeurs suivent de près le processus d'assimilation des connaissances et qu'ils connaissent les aspects qui interviennent dans ce processus.
4. Finalement, les modèles les plus récents du champ d'acquisition-apprentissage mettent en valeur l'importance du processus dynamique d'interaction entre la réalité interne de l'étudiant et la réalité externe de l'entourage éducatif. Par exemple, dans les deux fragments suivants qui ont été pris de textes spécialisés de la Linguistique Appliquée, nous pouvons percevoir les éléments de base de la théorie d'Ausubel que nous avons mentionnés dans les paragraphes antérieurs.

Une étude interculturelle de la compréhension de lecture

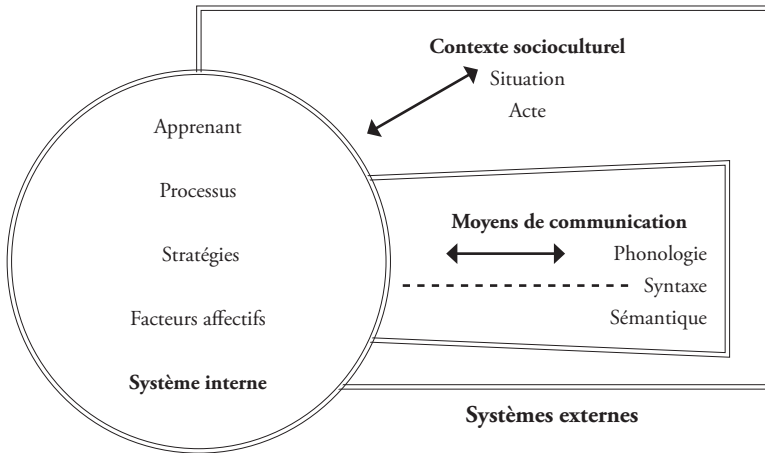
Steffensen, Joag-Dev et Anderson (1979) se sont intéressés à étudier le fait que même les meilleurs étudiants d'anglais trouvent qu'il est difficile de lire des textes dans cette langue. Ils ont demandé à des personnes provenant de l'Inde et des États-Unis de lire et de comprendre deux textes qui décrivaient un mariage dans chacun de ces deux pays. La routine de compréhension a consisté à analyser la quantité d'information comprise et le type d'erreurs.

Le contexte conceptuel pour cette étude a été la théorie des schémas pour la lecture. Les schémas sont des structures cognitives abstraites qui incorporent un savoir général sur les objets et les événements (Anderson, Spiro et Anderson, 1978). Ces structures abstraites contiennent des « rainures » qui sont remplies avec des morceaux d'information spécifique au fur et à mesure que le texte ou le message est lu. Par exemple, la plupart des Américains possèdent un schéma clair de la cérémonie du mariage (Steffensen et Joag-Dev, 1984 : 53).

Dans cette citation, l'auteur mentionne que « les structures cognitives abstraites », qui contiennent des « rainures » (*slots*), doivent être remplies avec des portions de nouvelles informations que le lecteur obtient du texte. Ces concepts se ressemblent beaucoup aux concepts d'Ausubel que nous avons mentionnés plus haut, c'est à dire le concept de *structure cognitive*, de *concept intégrateur* et de *connaissances intégrées*.

Le diagramme antérieur capte aussi l'idée de l'interaction entre l'information que reçoit l'étudiant et sa réalité affective et cognitive interne. De plus, étant donné que les flèches indiquent clairement une interaction entre le système interne et le système externe de l'élève, elle fait référence au processus d'intégration continue.

La tâche d'acquérir une langue implique posséder les compétences d'interprétation, de négociation, ou d'adaptation et de production d'énoncés linguistiques. Pour que cette tâche se réalise, un système interne d'apprentissage s'active et se met constamment en relation avec un système externe constitué d'un contexte socioculturel et de moyens de communication. Le diagramme suivant de Breen (1976) illustre ce phénomène :



(Breen, 1976 : 59, dans Da Silva Gomes, 1983 : 144).

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans la présentation de ce thème, nous avons cherché à informer le lecteur sur les paradigmes de la psychologie de l'apprentissage qui sont présents dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Malgré le fait que le conductisme et ses apports directs à ce champ du savoir (l'Audiolingualisme et l'Analyse contrastive) n'ont pas actuellement le prestige qu'ils ont eu dans les années quarante et cinquante, leur influence est encore latente. Celle-ci se sent, par exemple, dans la peur que certains professeurs ont face aux erreurs de leurs étudiants, dans la réticence qu'ils montrent à accepter qu'ils n'ont pas le rôle central dans le scénario pédagogique, sinon celui de guide et d'orienteur, et dans leur difficulté d'accepter, qu'en échange, l'élève occupe la place principale de ce scénario.

Actuellement, l'enseignement des langues se base fondamentalement sur le cognitivisme contemporain ; il considère que l'étudiant construit graduellement la grammaire de la langue étrangère en utilisant ses connaissances antérieures et ses processus mentaux. Il considère aussi que les aspects affectifs servent de régulateurs de l'effort que l'étudiant investit dans la tâche d'acquérir LE et que, en grande mesure, ceux-ci déterminent également le moment où l'apprentissage de L2/LE terminera, en provoquant ainsi le phénomène de la fossilisation qui sera discuté dans le chapitre suivant.

TERMES CLÉS DE CE THÈME

Langue maternelle — Première langue — Langue native
 Seconde langue — Langue étrangère — Autres langues
 Acquisition — Apprentissage
 Apprentissage informel — Apprentissage formel
 Nature — Expérience
 Conditionnement classique
 Stimulus inconditionné — Réflexe inconditionné
 Stimulus conditionné — Réflexe conditionné
 Conductisme — Conditionnement opérant
 Conduite opérante — Conduite répondante
 Renforceur — Renforcement — Renfort
 Boîte de Skinner
 Renforceur positif — Renforceur négatif — Punition
 Programmes de renforcement
 Programmes continus
 Programmes intermittents de raison
 Programmes intermittents d'intervalle
 Moulage — Approximations successives
 Cognitivism — Cognition
 Gestalt
 Figure — Fond
 Principe de la prégnance — Principe de la clôture
 Principe de la continuité — Principe de la similitude
Insight (discernement) — Apprentissage par inversion
 Constructivisme
 Schémas
 Adaptation — Assimilation — Accommodation — Équilibre
 Théorie de l'information — Modèle cybernétique
 Approche du traitement de l'information
 Approche de système
 Ordinateur
 Analogie pensée — ordinateur — Analogie pensée-programme
 Algorithme — Diagramme de flux — Modélisation d'ordinateurs
 Intelligence artificielle
 Structure cognitive
 Apprentissage — significatif — Apprentissage mécanique
 Différenciation — progressive — Intégration continue
 Intégrateur — Facilitateur — Subordinateur
 Assimilation oblitératrice

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Nous proposons aux lecteurs qui désirent avoir plus de détails sur les thèmes traités dans ce chapitre la lecture des auteurs suivants signalés dans les références bibliographiques :

Sur le conditionnement opérant de Skinner :

- Alonso, Ma. R. (2002) *The Role of Transfer in Second Language Acquisition*, Espagne, Universidad de Vigo / Servicio de Publicaciones.
- Ardila, R. (2001) *Psicología fisiológica*, Mexique, Editorial Trillas.
- Ausubel, D.P., J.D. Novak et H. Hanesian (2010) *Psicología educativa : Un punto de vista cognoscitivo*, Mexique, Editorial Trillas.
- Ellis, R. (2002) *The Study of Second Language Acquisition*, New York, Oxford University Press.
- Hothersall, D. (2005) *Historia de la psicología*, Mexique, McGraw-Hill.
- Gass, S.M. et L. Selinker (2008) *Second Language Acquisition*, New York, Routledge.
- Johnson, K. (2008) *Aprender y enseñar lenguas extranjeras*, Mexique, Fondo de Cultura Económica.
- Pastor, S. (2004) *Aprendizaje de segundas lenguas : Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Santamaría, C. (2008) *Historia de la psicología*, Barcelone, Ariel Psicología.
- Woolfolk, A. (2010) *Psicología educativa*, Mexique, Pearson.

Sur le conditionnement opérant de Skinner :

- Hothersall, 2005.
- Santamaría, 2008.
- Skinner, 1953 ; 1974.

Sur le cognitivisme contemporain :

- Ausubel *et al.*, 2010.

Sur les théories de l'apprentissage :

- Woolfolk, 2010.

ACTIVITÉS

Ces activités ont comme objectif d'inviter le lecteur à évaluer ses connaissances sur les concepts traités dans ce chapitre.

Si ces activités vous semblent difficiles, relisez le texte de ce chapitre et reprenez les passages qui peuvent vous être utiles.

RÉVISION DES CONNAISSANCES ACQUISES

1. Expliquez chacun des termes clefs de ce chapitre.
2. Mettez en relation les données des deux colonnes suivantes :

- | | |
|--|-------------------------------|
| a) Apprentissage | () Analogie pensée-programme |
| b) Acquisition | () Concept intégrateur |
| c) Conditionnement opérant | () Schéma |
| d) Gestalt | () Pratique |
| e) Constructivisme Piagétien | () L1 |
| f) Approche du traitement de l'information | () Moulage |
| g) Zone proximale | () <i>Insight</i> |
| h) Structure | |
| i) Apprentissage significatif | |

RÉFLEXION ET APPLICATION DES CONNAISSANCES ACQUISES

1. Expliquez les processus d'apprentissage et d'acquisition.
2. Expliquez comment fonctionne le conditionnement opérant.
3. Malgré les critiques que l'on a faites au conductisme de Skinner, quelles sont les apports de cette théorie qui sont encore présentes dans l'enseignement ?
4. Expliquez comment se fait l'apprentissage par *insight* selon la Gestalt.
5. Pourquoi la théorie de Piaget est-elle connue comme le constructivisme épistémologique ?
6. Quelles sont les caractéristiques communes à toutes les théories du cognitivisme contemporain ?
7. Comment l'approche du traitement de l'information explique-t-elle le processus de l'apprentissage ?
8. Quelles sont les critiques que l'on a faites à la modélisation de l'ordinateur ?
9. Comparez la proposition de Skinner avec celle de Piaget et d'Ausubel.

APPLICATION CRÉATIVE DES CONNAISSANCES ACQUISES

1. Selon les concepts de cet article, et selon votre expérience, remplissez le tableau suivant :

	SELON LE CONDUCTISME	SELON LE COGNOSCITIVISME
♦ l'apprentissage est : ♦ le rôle de l'élève consiste à : ♦ le rôle du professeur consiste à : ♦ le rôle du matériel d'instruction consiste à : ♦ les activités typiques dans l'apprentissage de LE sont par exemple : ♦ l'évaluation de l'apprentissage consiste à :		

2. En fonction du tableau que vous venez de remplir, dites si le manuel pédagogique que vous employez actuellement a une orientation conductiste ou cognitiviste.

THÈME 3. L'ACQUISITION DE SECONDE LANGUE (L2) ET DE LANGUE ÉTRANGÈRE (LE)

Depuis la perspective de l'enseignement (...) l'intérêt est de définir ce que doit faire le professeur pour aider l'élève à réussir l'apprentissage. Depuis la perspective de l'apprentissage (...) l'intérêt est de décrire le processus (...) de l'apprentissage de la langue seconde.

(Selinker, 1972 : 208)

I. INTRODUCTION

Quels sont les processus psycholinguistiques sous-jacents à l'acquisition de L2/LE ?

Les études sur l'acquisition d'une langue seconde et d'une langue étrangère (L2/LE) font des recherches empiriques — c'est-à-dire des recherches basées sur des données objectives — sur les processus et les structures sous-jacents à l'acquisition et à l'utilisation de ces langues (nous utiliserons dorénavant les sigles **AL2** pour nommer le domaine qui étudie l'acquisition de L2 et/ou de LE). Ce domaine d'étude de la psycholinguistique appliquée à l'acquisition d'une langue supplémentaire à L1 est relativement nouveau ; il n'existe que depuis quelques dizaines d'années étant donné que la plupart de ses théoriciens considèrent que l'article de Corder (1967) nommé « The Significance of Errors » ainsi que l'article de Selinker (1972) nommé « Interlanguage » forment le cadre initial de ce domaine de recherche, car tout les deux ont signalé avec emphase le besoin d'étudier les processus psycholinguistiques responsables de l'acquisition de L2/LE. Nous ne prendrons pas en compte les travaux des années cinquante et soixante puisqu'ils ont été faits selon une orientation « préventive de l'analyse contrastive » (Lightbown, 1985) et qu'ils s'occupaient plus d'encourager les conditions pour un enseignement efficace que d'étudier les processus psycholinguistiques utilisés par l'individu lorsque ce dernier développe une langue supplémentaire à L1.

Bien que l'une des caractéristiques de AL2 soit la diversité des questions concernant notamment la recherche, nous pouvons clairement apprécier que l'attention des théoriciens de ce domaine est dirigée sur les questions de l'interlangue et/ou sur le système linguistique de l'élève de L2/LE. Ces spécialistes sont d'accord en ce qui concerne les caractéristiques de l'interlangue (IL) ; cependant, ils diffèrent sur les explications des processus sous-jacents à l'acquisition et à l'utilisation de l'IL. Leurs propositions se divisent alors en deux pôles. Les deux questions suivantes nous permettent de connaître ces deux positions théoriques.

1. Dans quelle mesure l'influence des variables internes peut-elle expliquer les caractéristiques de IL ?
2. Dans quelle mesure l'influence des variables externes, telles que *l'input* ou l'interaction verbale, peut-elle expliquer les caractéristiques de IL ?

L'objectif de ce chapitre est tout d'abord de fournir toute l'information qui permettra de comprendre l'interlangue selon les recherches descriptives les plus importantes de ce champ. Dans un deuxième temps, nous discuterons sur les propositions explicatives de ce domaine qui représentent un intérêt particulier et, dans un troisième temps, nous réfléchirons sur les apports de AL2 à l'enseignement des langues étrangères.

II. L'INTERLANGUE

La façon dont l'étudiant parle LE doit-elle être considérée comme une variante erronée de LE ou comme un système linguistique en lui-même ?

II. A. Aspects généraux

La figure 3.1 montre une jeune femme qui demande des renseignements pour aller au centre ville ; si nous analysons son « français », nous remarquons tout de suite qu'il s'agit d'une langue ayant des marques linguistiques qui montrent que nous avons affaire à une non-native de cette langue cible. Un examen plus en détail nous permettra de connaître quelle est sa langue maternelle, de même que le niveau approximatif de sa maîtrise de L2/LE. C'est ce système linguistique spécial, cette langue typique du non-natif, que nous appellerons **interlangue**.

Le terme d'*interlangue* (IL) est apparu pour la première fois dans l'article de Larry Selinker publié en 1972. Il faut ajouter que ce même concept avait déjà été ébauché par d'autres auteurs sous une terminologie différente (Durão, 2007) : *compétence transitoire* (Corder, 1967), *systèmes approximatifs* (Nemser, 1971). Comme le signale Corder (1981a), chacun de ces termes souligne des aspects caractéristiques d'un même phénomène, des aspects différents de l'approximation de l'individu à la langue cible (LC). Le terme d'*interlangue* suggère que cette approximation de L2/LE est formée par des traits de la langue cible, ainsi que par des traits d'autres langues déjà connues par l'étudiant, et notamment de L1 ; il met l'accent sur l'aspect du système intermédiaire ou « mélangé » de cette « langue de l'étudiant ». Le terme de *système approximatif* souligne le fait que le discours de l'élève est le résultat d'un développement linguistique qui se dirige vers un but déterminé, c'est-à-dire vers la langue cible. Dans le concept de compétence transitoire, on utilise la notion de « compétence » de Chomsky et on considère donc que l'élève possède un ensemble de connaissances sous-jacentes à L2/LE qui régule la formation de ces approximations ; il suggère en plus que ces connaissances se développent progressivement et qu'elles se transforment dans des approximations de plus en plus proches à LC.

Le terme d'*interlangue* est actuellement le plus utilisé dans le domaine de AL2, ainsi que dans celui de la linguistique appliquée, raison pour laquelle la proposition de Selinker est fondamentale pour étudier le langage de l'élève de L2/LE ; cependant, les théoriciens de l'IL acceptent aussi les idées de Corder par rapport aux systèmes approximatifs, de même que celles de Nemser sur la compétence transitoire.

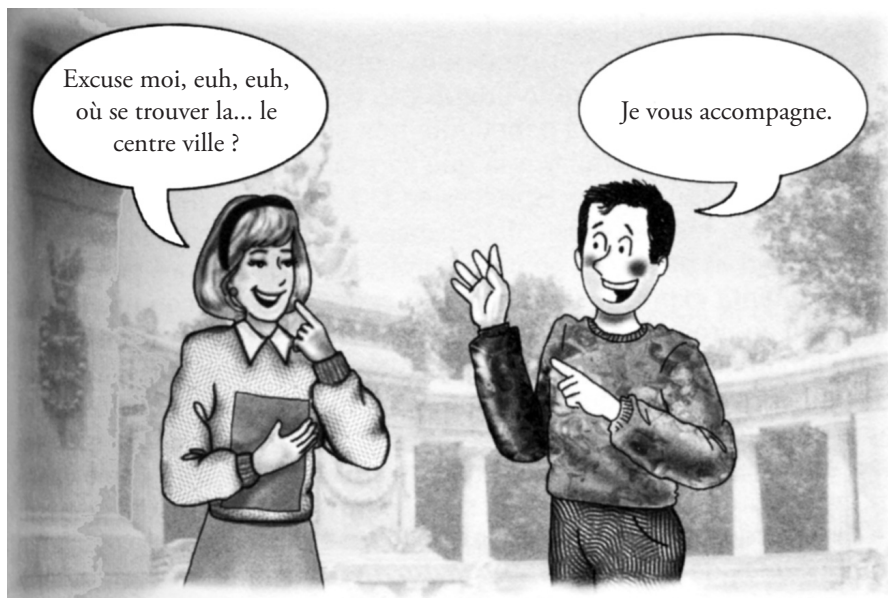


Figure 3.1. Un exemple d'interlangue.

Selinker (1972) pense que pour comprendre le processus d'acquisition de L2/LE, il est indispensable d'abandonner ce qu'on appelle « la perspective de l'enseignement » et qu'il faut considérer plutôt « la perspective de l'apprentissage ». Cette « **perspective de l'apprentissage** » se centre sur l'individu qui développe L2/LE et elle cherche les données qui servent d'évidence pour l'étude des structures et des processus internes concernés par l'apprentissage de L2/LE. De nos jours, il est difficile de différencier la perspective de l'enseignement de la perspective de l'apprentissage, puisque la didactique des langues cherche à intégrer dans l'enseignement les apports de la psycholinguistique appliquée à l'acquisition des langues secondes ; on peut cependant différencier ces deux perspectives dans l'utilisation des « erreurs » : (a) on peut traiter l'« erreur » comme un phénomène indésirable qui résulte de l'utilisation d'une méthodologie inadéquate (nous nous plaçons donc dans la perspective de l'enseignement) ; (b) nous pouvons considérer « l'erreur » comme un phénomène naturel du développement linguistique et comme une évidence empirique des processus et des connaissances sous-jacentes à ce développement. Cette posture est similaire à celle utilisée dans le développement de la langue maternelle (nous nous placerions ainsi dans la perspective de l'apprentissage).

Pour Selinker, les données psycholinguistiques qui sont importantes pour la théorie de l'apprentissage verbal de L2/LE sont les énoncés produits par l'individu qui essaie d'exprimer des signifiés ou des connaissances avec une langue qui est encore dans une phase de développement. Ces énoncés ne seront pas pareils ni à ceux que de manière hypothétique un natif de L2/LE utiliserait lorsqu'il voudrait exprimer ces mêmes signi-

fiés, ni à ceux que le non-natif utiliserait dans sa propre langue. Ces énoncés appartiennent à un système linguistique indépendant des deux précédents. Ils appartiennent à un système linguistique spécial qui ne peut être observé que lorsque un individu essaye d'exprimer un signifié, ou de communiquer naturellement, en accord avec la norme de la langue cible. Nous éliminerons donc les productions de L2/LE que cet individu utilise dans des exercices mécaniques de répétition. Comme nous l'avons déjà dit, on appelle interlangue le système linguistique dont se sert le non-natif pour communiquer en L2/LE. Selon les termes utilisés par Selinker (1972 : 313), l'interlangue est « un système linguistique spécial dont l'existence peut se définir à partir des énoncés produits par l'étudiant de L2 lorsqu'il essaie d'exprimer des signifiés en accord avec la norme de la langue cible ».

Nemser (1971) a résumé les présupposés de base de la théorie de l'interlangue et/ou des systèmes approximatifs. Ceux-ci sont les suivants :

- a. Dans n'importe quelle phase du développement, l'interlangue est différente de la langue native de l'individu et de la L2/LE qu'il est en train d'apprendre ;
- b. ce système linguistique forme des séries en développement, des approximations graduelles de la langue cible ;
- c. les interlangues formées par des individus différents qui se trouvent dans la même étape de développement de L2/LE coïncident dans leurs caractéristiques générales.

Même si l'interlangue peut être considérée comme une langue en soi, il ne faut pas oublier qu'elle est constituée de règles qui dans une certaine mesure partagent les caractéristiques d'au moins deux autres langues : la native et la langue cible. Nous présentons ci-après cette structure :

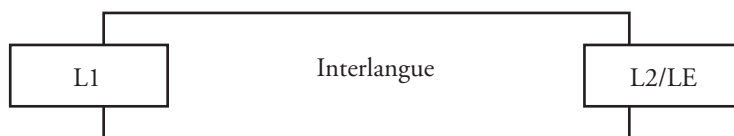


Figure 3.2. La structure linguistique de l'interlangue (d'après Corder, 1981a : 17).

II.B. PROPOSITIONS EXPLICATIVES

Pour expliquer la formation de l'interlangue, Selinker admet l'existence du concept formulé par Lenneberg (1967 : 374 - 379), c'est-à-dire celui de **structure latente du langage** (SLL), et il propose à son tour le concept de **structure psychologique latente** (SPL) (Durão, 2007).

La structure latente du langage est une structure de nature biologique responsable de l'acquisition de L1. Celle-ci est la responsable de l'**apprentissage primaire** de notre langue maternelle, de l'acquisition qui résulte du simple contact avec L1 ; de par sa nature biologique, elle fonctionne comme un calendrier génétique qui impose des étapes et

des temps au développement de L1. Cette structure active la **grammaire universelle** qui, grâce au contact avec des échantillons d'une langue naturelle spécifique, se met à jour et se transforme en une structure utilisée dans cette langue naturelle. Cette structure garantit que tout individu normal, et dans des conditions de développement elles aussi normales, acquiert L1. Pour Lenneberg, la SLL n'opère plus à partir de l'adolescence ; en conséquence, à partir de cet âge-là, l'apprentissage d'autres langues n'aura lieu que par des procédés différents au processus primaire utilisé dans L1 (nous reparlerons de ce point de vue dans le chapitre sur « l'âge et le développement de LE »).

Selinker considère que les individus qui, après l'adolescence réussissent dans l'acquisition de L2/LE, ceux qui arrivent à développer une compétence comparable à celle d'un natif, ont réactivé leur structure latente du langage. Cependant, cet auteur considère qu'il y a peu de sujets qui y arrivent et il affirme qu'ils ne représentent qu'un 5% des apprenants de L2/LE. Le fait de supposer que ces individus réutilisent l'apprentissage primaire du langage réside dans le fait qu'il serait difficile de leur avoir enseigné le grand nombre d'éléments linguistiques qu'ils emploient, puisque ces éléments se basent sur des règles qui, parfois, n'ont même pas été décrites par les linguistes. Les individus qui acquièrent une compétence similaire à celle des natifs ont dû alors acquérir ces éléments sans un enseignement explicite de ceux-ci.

Par contre, Selinker (1972) dit que près de 95% des sujets développent une compétence que l'on peut identifier comme une interlangue. Il considère que ces individus activent un autre type de structure déterminée génétiquement : leur structure psychologique latente. Cette SPL a les caractéristiques mentionnées ci-après, qui lui permettent de se différencier de la structure latente du langage.

- a. Elle ne possède pas de calendrier génétique qui détermine l'acquisition d'une langue en termes d'étapes ou de temps prédéterminés ;
- b. elle n'a pas de relation directe avec une structure grammaticale, comme par exemple une grammaire universelle ;
- c. il n'est pas certain que cette structure se transforme en une langue naturelle ;
- d. il y a une grande possibilité que SPL se superpose sur d'autres structures intellectuelles.

Ce même auteur dit que le développement de l'interlangue se fait grâce à cinq processus psycholinguistiques centraux, bien qu'il puisse en exister d'autres moins importants :

1. Le transfert linguistique.
2. Le transfert de l'entraînement.
3. Les stratégies d'apprentissage de L2.
4. Les stratégies de communication.
5. La surgénéralisation des matériaux linguistiques de la langue cible.

Nous pouvons identifier ces différents processus à partir de l'analyse de l'interlangue, en les décrivant de la façon suivante :

1. **Le transfert linguistique**
Il a lieu lorsque les règles, les éléments ou les sous-systèmes qui apparaissent dans IL sont le résultat de l'emploi de règles, d'éléments ou de sous-systèmes d'une langue différente de L2/LE, celle-ci étant généralement L1.
2. **Le transfert de l'entraînement**
Il a lieu lorsque les marques de l'IL sont le résultat des processus didactiques utilisés dans l'enseignement de LE.
3. **Les stratégies de l'apprentissage de L2/LE**
Elles ont lieu lorsque les caractéristiques de l'IL surgissent des ressources ou d'un processus cognitif utilisés par l'étudiant pour apprendre L2/LE.
4. **Les stratégies de communication**
Elles ont lieu lorsque les caractéristiques de l'IL proviennent des ressources utilisées par l'individu qui cherche à compenser sa compétence linguistique limitée, lors d'échanges communicatifs avec un natif de L2/LE.
5. **Les surgénéralisations de L2/LE**
Elles ont lieu lorsque les caractéristiques de l'IL proviennent de l'essai de l'individu d'appliquer une règle ou un trait caractéristique de L2/LE à une règle ou à un trait inadéquat.

Dans le tableau suivant, nous résumons la proposition de Selinker concernant la formation de l'interlangue.

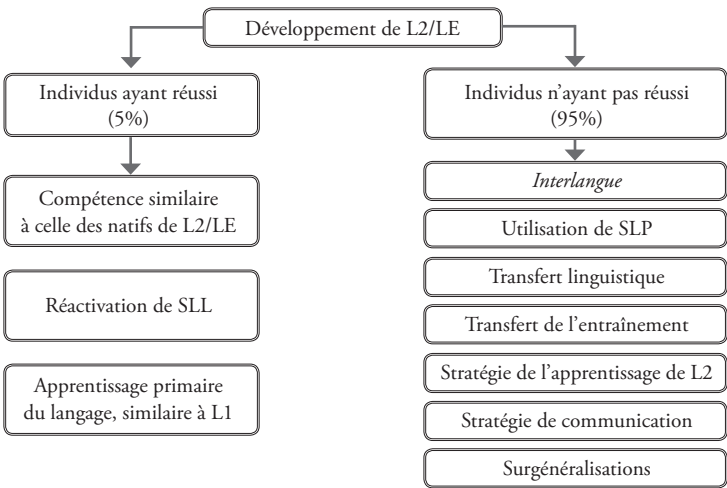


Figure 3.3. Résumé de la proposition de Selinker concernant la formation de l'interlangue.

Dans un premier temps, l'IL a été formulé pour caractériser la langue de l'adulte qui apprend une nouvelle langue ; pourtant, Selinker, Swain et Dumas (1975) utilisent ce même terme pour dénoter la langue des enfants de moins de 12 ans qui apprennent une langue seconde sans le contact d'enfants de la langue cible (*peers of native language*). Ces trois auteurs ont observé que les énoncés de ces enfants présentent les mêmes caractéristiques de IL, c'est à dire une structure superficielle marquée par le transfert linguistique, les simplifications et les surgénéralisations des règles (Gass et Selinker, 2008).

De son côté, Corder (1981a, 1983a) présente une autre explication de l'interlangue et offre quelques aspects différents de ceux de l'explication de Selinker. Il considère que l'apprentissage de L2/LE est un phénomène fortement cognitif, un processus de création de connaissances implicites à partir desquelles on formule les énoncés de l'IL. Pour Corder, l'acquisition d'une langue est un processus créatif pendant lequel les individus sont en interaction constante avec l'ambiance linguistique pour produire une représentation interne de L2/LE. Cette représentation interne — étant la compétence de l'IL à un moment déterminé — est composée par les régularités que l'individu peut percevoir dans les données linguistiques auxquels il se voit exposé. Cette représentation interne de la langue cible change et se développe au fur et à mesure que l'individu continue à apprendre et qu'il perçoit d'autres régularités.

Corder propose donc que l'apprentissage de L2/LE est dû à un **processus cognitif général de formulation d'hypothèse**. L'individu qui apprend une nouvelle langue construit, au cours de son apprentissage, une explication des propriétés de cette langue. Cette explication se base sur les données qu'il traite et, en quelque sorte, c'est une hypothèse sur la langue cible. En plus, cette explication est systématique, cohérente et nous pouvons la considérer comme une « grammaire personnelle » de l'étudiant. Puisqu'il s'agit d'une grammaire hypothétique, elle exige donc la confirmation ou le refus de ses règles. L'étudiant vérifiera la validité de réception de sa grammaire en l'utilisant pour interpréter les énoncés de ses interlocuteurs qui, eux, maîtrisent L2/LE. D'un autre côté, il évaluera la validité de production en créant des énoncés, en supposant que, si sa grammaire est correcte, ses énoncés seront corrects et appropriés pour le contexte où ils sont employés, et qu'ils seront acceptés sans aucun commentaire ou malentendu de la part de l'interlocuteur. Lorsque ses hypothèses grammaticales seront erronées, il aura des problèmes de compréhension ; ses énoncés ne pourront pas être acceptés par les interlocuteurs et, alors, ceux-ci les corrigeront.

Les processus cognitifs d'évaluation et de confirmation permettront à l'individu l'élaboration et la réélaboration de la grammaire de son interlangue pour y ranger la nouvelle information. Ces cycles de développement se répéteront et l'individu continuera l'élaboration et l'amélioration de sa connaissance de L2/LE dans la mesure où il sera motivé pour le faire. Lorsque la grammaire de son interlangue atteindra un niveau d'élaboration qui lui permettra de communiquer adéquatement avec les natifs de L2/LE, sa raison pour améliorer son interlangue disparaîtra et le développement s'arrêtera ; ceci provoquera l'apparition d'un phénomène appelé **fossilisation** (nous examinerons ce phénomène plus loin dans ce même chapitre).

Les processus de formulation, de vérification et de réélaboration d'hypothèses ne sont pas conscients ; leur degré de conscience est le même que celui qui existe pour les processus d'interprétation de n'importe quelle autre donnée perceptuelle, comme dans la vision. On ne peut savoir que l'on a donné une mauvaise interprétation que lorsque celle-ci nous conduit à une erreur.

Pour former les hypothèses sur la grammaire de L2/LE, l'individu se base sur l'analyse des données qu'il reçoit, de même que sur le répertoire de ses connaissances linguistiques et dans la façon dont il élabore et utilise lesdites connaissances. Dans ce sens, Corder propose que la « signification » qu'on peut donner à une expérience nouvelle sera déterminée par les connaissances acquises lors d'expériences antérieures. De cette façon, plus on connaît de langues, ou plus nous en savons sur les langues, plus riche sera le répertoire heuristique des hypothèses sur lequel on pourra compter pour analyser et traiter les données de L2/LE. Ce présupposé peut expliquer pourquoi dans des études récentes de l'interlangue on a trouvé que celle-ci présente fréquemment des propriétés qui n'ont de relation ni avec L1, ni avec LM, même si, dans certains cas, ces deux langues se ressemblent ; l'IL peut présenter, par contre, des propriétés d'autres langues qui ressemblent moins à la langue cible. Il semblerait donc que les adultes classifient leurs expériences linguistiques de manière inconsciente en deux blocs : a) les expériences dans leur première langue et b) les expériences dans d'autres langues. De cette façon, comme une stratégie d'apprentissage, ils élaborent l'hypothèse qu'une nouvelle langue aura plus en commun avec une seconde langue qui est déjà acquise qu'avec leur propre langue native.

Cette proposition cognitive de Corder cherche aussi à expliquer pourquoi dans certains cas les interlangues existent sans pour autant présenter de similitude avec les autres langues que l'individu connaît ; ces données pourraient indiquer que l'individu est en train de faire des inférences fausses sur L2/LE et que ces dernières proviennent soit de la façon dont lui est présentée cette langue, soit de la façon dont il la pratique.

Un autre aspect important de la proposition de Corder est le rôle que joue la langue maternelle. Il considère que L1 aide dans le processus de découverte et de création de l'interlangue et il souligne ainsi son rôle heuristique et facilitateur. La connaissance de la langue maternelle est un phénomène cognitif qui influence le processus d'acquisition de la langue seconde et d'une langue étrangère ; il faut donc s'attendre à ce qu'elle affecte clairement l'ordre de développement de L2/LE. Corder considère cependant que L1 ne joue pas un rôle clair lors des premières phases du développement ; c'est plus tard que l'on s'apercevra de son influence, car la distance linguistique entre L1 et L2/LE déterminera la vitesse d'acquisition de ces dernières. Plus L1 et L2/LE sont proches, plus l'acquisition sera rapide car à ce moment-là L1 sera plus utile pour cette acquisition. D'un autre côté, Corder considère que, lorsque L1 ne joue pas ce rôle facilitateur, elle n'interfère pas pour autant avec L2/LE ; il s'oppose donc au présupposé des théoriciens qui défendaient l'analyse contrastive (cf. Lado, 1964).

L'influence de L1 est évidente lors des premières étapes du développement phonologique de l'interlangue ; selon Corder (1981a), l'acquisition de la prononciation s'effectue à travers une **restructuration progressive** du système phonologique de L1 vers le

système de L2/LE. Le développement de la syntaxe semble emprunter un autre chemin et suivre une progression de complexité que Corder appelle **série de développement**. Il n'y a aucune évidence que le point de départ de cette série de développement soit L1 ou L2/LE ; en effet, ce point de départ pourrait être une grammaire plus de base et possiblement plus universelle que les grammaires des langues connues de l'individu, plus de base même que celle de sa langue maternelle.

Finalement, cet auteur considère que L1 est aussi présente dans l'interlangue comme étant le résultat d'une stratégie communicative, et non pas comme étant seulement le résultat d'un processus d'apprentissage. Corder appelle **emprunt** (*borrowing*) ce phénomène de performance présent dans l'utilisation de la langue et non dans sa structure. Nous verrons en détail dans le chapitre 6 de ce livre que les emprunts ont lieu quand l'individu utilise des éléments d'une langue qu'il connaît déjà, en général L1, pour surmonter ses lacunes linguistiques lorsqu'il communique avec L2/LE. Il est évident que l'emprunt n'est pas un produit de l'apprentissage mais un phénomène de performance puisqu'il est très variable et qu'il dépend de la situation de communication. Même si l'individu peut faire des emprunts à n'importe quelle langue qu'il connaît déjà, nous observons que L1 est très fortement utilisée lors de l'acquisition de L2/LE, surtout pendant les premières étapes du développement linguistique (Durão, 2007).

II. C. Les caractéristiques de l'interlangue

II. C. a. L'interlangue est un système linguistique différent de L1 et de L2/LE

Ce qui caractérise IL, ce sont ses marques spécifiques qui l'identifient comme un système d'essai pour exprimer une idée en accord avec la langue cible. Comme nous l'avons vu dans la figure 3.1., les éléments qui caractérisent IL sont les « erreurs » ou les énoncés mal formés ou bien agrammaticaux selon les normes de la grammaire de L2/LE.

Corder (1967) a attiré l'attention sur l'importance des erreurs dans les études sur le développement du langage. Il fait une distinction entre les erreurs systématiques (il les appelle **erreurs**) et celles qui ne sont pas systématiques (il les appelle **fautes** : *mistakes*). Cette distinction est fondamentale puisqu'elle met l'accent sur des processus psycholinguistiques différents. Les erreurs systématiques indiquent que l'individu est en train d'utiliser un système interne du langage ou, en d'autres termes, il utilise sa **compétence transitoire** ; ce sont des erreurs de compétence. Les erreurs non-systématiques sont des erreurs de performance qui sont même fréquentes chez les natifs possédant une bonne maîtrise de leur langue. Dans la pratique, il est difficile de faire la différence entre une erreur et une faute. Il est très important pour le professeur d'arriver à faire cette distinction et, pour y réussir, il devra analyser plusieurs échantillons de l'interlangue d'un même individu.

Pour le professeur, les erreurs sont importantes étant donné qu'elle indiquent :

- a. Le degré de compétence linguistique de l'élève.
- b. Les stratégies utilisées pour le développement de L2/LE.

- c. Le surgissement de l'apprentissage, ainsi que la formation et la vérification d'hypothèses (l'erreur est un mécanisme d'apprentissage car elle peut être perçue comme un processus de vérification d'une hypothèse ; en effet, commettre des erreurs d'après Corder est une stratégie d'apprentissage utilisée en L1 et L2/LE).

C'est à partir de cette proposition de Corder concernant l'importance des erreurs pour l'étude des processus psycholinguistiques employés par les apprenants de L2/LE qu'une méthodologie spéciale pour étudier l'acquisition de L2/LE se développe ; nous la connaissons sous le nom d'Analyse des Erreurs. Dans les années soixante-dix et quatre-vingts, ce mouvement de **L'Analyse des Erreurs** a provoqué chez les théoriciens du domaine de AL2 un grand enthousiasme. Un grand nombre de chercheurs et de professeurs se sont mis à l'œuvre pour identifier et analyser les erreurs commises par les apprenants afin de s'en servir comme base pour la construction de modèles théoriques et de ressources didactiques. Le résultat de ce mouvement fut l'apparition de plusieurs taxonomies pour la classification des erreurs (Torijano, 2004; Durão, 2007). Parmi toutes ces classifications, celle de Richards (1971) se dégage ; elle se réfère aux types d'erreurs ci-dessous :

- a. **Les erreurs interlangagières** : ce sont celles qui peuvent être identifiées comme des interférences d'autres langues que l'individu connaît déjà, et qui proviennent très fréquemment de L1.
- b. **Les erreurs intralangagières** : ce sont celles qui dérivent des processus psycholinguistiques qui opèrent à l'intérieur de L2/LE ; elles ne sont pas dues à un processus d'interférence linguistique, mais, entre autres, à l'utilisation de stratégies de surgénéralisation et de simplification (nous aborderons le thème des stratégies en détail dans le chapitre sur « Les variables cognitives et le développement de LE »).
- c. **Les erreurs de développement** : ce sont celles qui sont similaires à celles qui sont commises par les enfants lorsqu'ils apprennent L1 et L2/LE ; une des caractéristiques de ce type d'erreur est qu'elles disparaissent pendant le processus d'acquisition.

À partir des études de l'analyse des erreurs, les chercheurs ont trouvé que, contrairement à ce que l'on pensait, la proportion des erreurs intralangagières et de développement est plus grande que celle des erreurs interlangagières. La figure 3.4 représente ces proportions :

II.C.b. Les fossilisations

Le phénomène linguistique de la **fossilisation** consiste à conserver dans l'interlangue des éléments, des règles et des sous-systèmes différents de L2/LE. L'âge de l'individu et le volume d'instruction et d'explication de L2/LE ne pourront pas les modifier.

Selinker (1972) considère que les fossilisations sont des structures linguistiques qui ont tendance à se maintenir comme une performance potentielle. Ces structures potentielles apparaissent dans l'interlangue même quand elles semblaient avoir été éliminées (Torijano, 2004 ; Han, 2004 ; Bustos et Sánchez, 2006 ; Durão, 2007). La réapparition

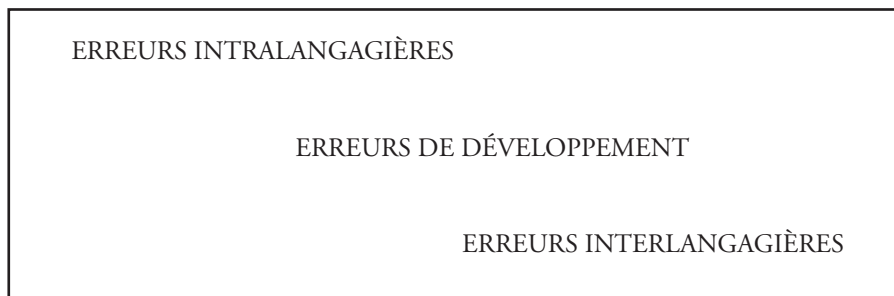


Figure 3.4. La proportion des erreurs intralangagières, de développement et interlangagières dans l'interlangue (basée sur Dulay, Kurt et Krashen, 1982).

des formes fossilisées surgit principalement lorsque l'individu est concentré sur un thème nouveau ou difficile, lorsqu'il se trouve anxieux ou excité, ou au contraire, lorsqu'il est dans un état extrême de relaxation.

Pour Selinker, l'explication des fossilisations, leur récurrence ou réapparition devrait être l'objectif de base d'une théorie psycholinguistique de l'IL ; d'après lui, il faudrait se pencher sur les questions suivantes : Pourquoi y-a-t-il fossilisation ? Quelles sont les structures linguistiques les plus facilement « fossilisables » ? Pourquoi certaines structures sont-elles fossilisées alors que d'autres ne le sont pas ?

Le phénomène de la fossilisation a été traité plus de manière descriptive que de manière explicative. Plusieurs auteurs se sont intéressés à ce phénomène de la « stabilisation » des formes incorrectes, comme on en trouve dans l'IL. Il faut souligner le fait que Selinker a identifié des interlangues qui semblent avoir subi un processus généralisé de fossilisation ; ce sont des IL complètement « congelés » à une étape du développement que l'individu semble ne pas vouloir, ou ne pas pouvoir, dépasser. Ces formes généralisées de fossilisation d'unités phonologiques et de chaînes syntaxiques sont apparemment une caractéristique spécifique de l'interlangue. On observe pourtant que d'autres individus continuent leur développement linguistique vers L2/LE sans « congeler » leur IL ; cependant, ils peuvent présenter le phénomène de **resurgissement** des erreurs fossilisées qui est provoqué par une régression et par l'application d'une règle antérieure de l'IL.

Même si pour Selinker ces problèmes de resurgissement peuvent indiquer la présence de fossilisations de la grammaire de l'individu, d'autres auteurs comme Adjemian (1976) considèrent que la relation entre ces deux phénomènes n'est pas claire puisque, pour lui, la fossilisation est le résultat de l'utilisation des stratégies de réduction, c'est-à-dire que lorsqu'une règle est trop difficile pour qu'elle soit appliquée de façon adéquate, ou bien lorsqu'on ne possède pas les données suffisantes pour l'utiliser adéquatement, l'étudiant peut fossiliser une forme alternative qu'il utilisera de façon consistante.

D'un autre côté, Adjemian propose que ces réapparitions indiquent une réalité cognitive différente de celle des fossilisations. Elles peuvent indiquer autre chose qu'une simple récurrence des formes fossilisées. Elles peuvent aussi indiquer que l'individu essaie

d'utiliser une règle correcte de L2/LE. En effet, lorsque l'individu perçoit qu'il n'est pas encore capable d'utiliser correctement une certaine règle dans une situation communicative déterminée, il désiste et il a recours à une forme fossilisée bien spécifique, ou bien il produit une autre forme qu'il sait incorrecte.

Cette distinction faite par Adjemian est importante puisqu'il considère que, dans le cas spécifique des fossilisations, l'étudiant ne possède pas encore des formes alternatives actives dans sa compétence ; en revanche, grâce à ces resurgissements, l'élève trouve des formes alternatives (même des formes ou des règles de L2/LE), mais à cause de facteurs émotionnels ou contextuels il ne sera pas en mesure d'utiliser la forme correcte. Cette hypothèse suggère évidemment que, quand il y a fossilisation, l'étudiant semble n'avoir aucune intuition sur une règle déterminée de L2/LE et que son IL a perdu sa « perméabilité » en relation avec cette même règle. Les resurgissements montrent par contre qu'il y a une certaine « perméabilité » de l'IL qui permet de progresser vers L2/LE.

Pour expliquer le phénomène des fossilisations, on a cherché la cause dans les facteurs de type affectif, social, biologique et environnemental. Krashen (1982a) présente une proposition explicative du type environnemental. Sans aller plus loin, dans les processus psycholinguistiques impliqués, cet auteur pense que les fossilisations sont le résultat d'une utilisation précoce de L2/LE, quand il n'y a pas encore eu suffisamment d'*intake*. C'est Corder (1967) qui a proposé ce terme de *intake* ; avec celui-ci, il se réfère à l'*input* reçu, choisi et traité de façon cognitive par l'individu. Ce concept est fondamental pour les théories de AL2 qui reconnaissent l'importance de l'information linguistique dans la création de la grammaire de L2/LE ; la théorie de Krashen, que nous présenterons plus loin dans ce chapitre, en est un exemple.

D'autre part, Seliger (1978) propose une explication de type biologique. Il défend l'idée que la latéralisation du cerveau — le processus neurologique par lequel les deux hémisphères se spécialisent dans des fonctions différentes — ne s'effectue pas soudainement, mais au contraire de façon progressive, et que ce processus exerce une influence sur les différents aspects du langage dans les diverses périodes du développement linguistique. Si nous nous basons sur la théorie de Seliger, nous pourrions penser à différentes périodes critiques pour le développement des habiletés linguistiques dont le résultat serait une hiérarchie universelle de l'acquisition qui serait indépendante des facteurs tels que la connaissance linguistique, la motivation, l'instruction, etc. Dans ce sens, nous pourrions dire que les fossilisations seraient le résultat des limites biologiques imposées par les différentes périodes critiques de l'acquisition des divers aspects linguistiques. Par exemple, Long (1988) suggère que la période critique pour acquérir une prononciation similaire à celle d'un natif se situe autour de la sixième année et que l'âge clef pour l'acquisition de la grammaire de L2/LE se situe vers la puberté (nous traiterons les détails du rôle que jouent les variables biologiques dans l'acquisition-apprentissage de L2/LE dans le thème sur « L'âge et le développement de LE »).

Une autre explication des fossilisations a recours à des facteurs affectifs-sociaux. En effet, Schumann (1978a) propose que, lors du développement de L2, il y a un processus similaire à celui de la formation d'un *pidgin*. Le *pidgin* est une langue simplifiée et

réduite qui se base sur la fonction communicative. Cette fonction communicative du langage est axée sur la transmission de l'information référentielle (le message se centre sur le contexte, sur les choses). Celui qui n'a d'autre souci que la fonction communicative peut éliminer de ses énoncés tous les éléments linguistiques qui ne sont pas indispensables à la communication ; il peut éliminer, par exemple, les morphèmes grammaticaux du genre et du nombre des adjectifs, puisque les substantifs indiquent eux-mêmes le genre et le nombre. Dans l'utilisation des langues naturelles, le natif doit utiliser la langue en se préoccupant aussi de la fonction intégrative. Cette fonction intégrative permet à l'individu sa reconnaissance en tant que membre d'une communauté linguistique et sociale spécifique, ce qui implique l'utilisation de traits linguistiques qui ne sont pas nécessaires pour communiquer des données concrètes, mais qui sont nécessaires pour agir comme un membre du groupe social de L2 et pour avoir une maîtrise de la langue.

La **théorie de la pidginisation** de Schumann dit, qu'à cause de la distance sociale ainsi que de la distance psychologique établies par l'étudiant vis à vis de la culture ou des natifs de cette langue cible, il peut décider inconsciemment de limiter son développement linguistique aux seules caractéristiques indispensables pour remplir la fonction communicative ; c'est alors que vont apparaître les formes « congelées » ou fossilisées de l'IL. Cet auteur considère les pidgins comme des langues aux fossilisations généralisées.

La distance sociale intéresse l'individu en tant que membre d'une communauté linguistique. En d'autres termes, la perception qu'il aura de son groupe social sera influencée par le groupe social de la langue cible. Cette distance sociale comprend des facteurs tels que : la domination *versus* la subordination, l'assimilation *versus* l'acculturation et la préservation, etc. La distance psychologique concerne l'étudiant en tant qu'individu et comprend des facteurs psychologiques tels que l'ego-perméabilité, la motivation intégrative *versus* la motivation instrumentale, le choc culturel, le choc linguistique etc.

L'hypothèse de base de Schumann consiste à dire que, plus la distance sociale et psychologique est grande par rapport à la culture et aux natifs de L2, plus la possibilité de pidginisation ou de fossilisation généralisée est grande. Nous discuterons cette théorie en détail dans le thème sur « Les variables affectives et le développement de LE ».

II.C.c. La systématique et la variabilité

D'après Corder (1977), nous pouvons parler d'une dimension horizontale et d'une dimension verticale de l'interlangue. La **dimension verticale** fait référence à l'IL utilisé par l'individu à un moment déterminé ; la **dimension horizontale** a plutôt une relation avec les étapes du développement que traverse l'individu pour acquérir L2. Autrement dit, la dimension verticale traduit une préoccupation en rapport avec la variabilité et la systématique dans une phase spécifique du développement de l'IL, alors que la dimension horizontale se préoccupe de la variabilité et de la systématique qui apparaissent dans les différentes phases du développement de L2 (Durão, 2007).

Il est axiomatique de considérer que l'interlangue est systémique, étant donné que, du fait d'être une langue, elle est aussi évidemment un système. Cette systématique est présente aussi bien dans la dimension horizontale que dans la dimension verticale puisque l'IL elle-même impose des limites aux possibilités de variation.

Corder (1981a) affirme que l'IL montre la cohésion caractéristique de tous les systèmes linguistiques ; ses différentes parties se rattachent entre elles à partir de règles spécifiques qui ne sont pas encore explicitées, mais qui peuvent être pressenties. Il ajoute que la systématique se manifeste dans le fait que les systèmes approximatifs utilisés en IL émergent graduellement et non à cause des changements d'une forme discrète à une autre. Dans la figure 3.5., nous illustrons la systématique et la variabilité de l'IL ; la systématique est illustrée grâce aux cercles qui représentent des espaces linguistiques à l'intérieur desquels il peut y avoir des variations et grâce à la superposition des différents IL qui indiquent des séries de développement graduel.



Figure 3.5. La systématique et la variabilité de l'interlangue.

La figure ci-dessus montre que la variabilité a lieu aussi bien dans la dimension horizontale que dans la dimension verticale de l'IL. Comme toutes les langues, l'IL a des variations verticales selon des facteurs contextuels ou situationnels et selon des facteurs de performance comme l'émotion, la fatigue, etc. La variation horizontale est due au fait que l'IL est un système très instable ou perméable, raison pour laquelle il permet une invasion fréquente de nouvelles formes linguistiques ; cette qualité dynamique se reflète dans l'énorme variabilité de cette langue et dans la superposition des étapes du développement à mesure que tout un ensemble de règles est révérifié.

Affirmer que l'IL est en même temps systématique et variable peut paraître contradictoire. Les instruments d'analyse de la linguistique théorique ont permis, cependant, de décrire la compétence des natifs en démontrant que, même si elle semble assez homogène, elle consiste en un ensemble de règles alternatives et variables et/ou en un ensemble de grammaires disponibles pour des événements communicatifs déterminés. Si nous prenons en considération toutes les données qui ont été discutées au sujet de ce système linguistique spécial, nous aurons plus de raisons d'accepter que l'IL est systématique et variable.

Actuellement, les études de la pragmatique ont un penchant vers un paradigme qui assume que la compétence ou la capacité linguistique de l'individu est hétérogène. C'est comme un continuum de styles linguistiques ; le style ou le type de langue utilisé par l'individu est déterminé par le degré d'attention qu'il porte à la forme linguistique. Cette attention est définie à son tour par les facteurs sociaux présents dans l'événement communicatif (le lieu, les participants, le thème, etc.). L'IL, étant aussi un type spécial de langue naturelle, peut répondre aux exigences d'une compétence hétérogène.

L'IL est finalement un type spécial de langue naturelle qui a comme caractéristique un niveau d'instabilité élevé. Les formes nouvelles sont utilisées non seulement à cause des exigences sociales, mais encore à cause de certaines exigences psycholinguistiques. Les théoriciens de l'IL affirment que, d'un point de vue psycholinguistique, l'acquisition de L2/LE se compose de deux processus de base en rapport avec la variabilité dont nous parlons actuellement :

1. **L'assimilation de formes nouvelles** : cette assimilation est due à la réceptivité de l'étudiant aux formes provenant de l'*intake*, c'est-à-dire de l'acquisition d'une nouvelle information. Les hypothèses initiales sur la langue cible devront alors coexister avec d'autres hypothèses qui apparaîtront postérieurement à cause de l'arrivée d'un nouveau savoir ou « *intake* ». De nouvelles hypothèses seront générées successivement jusqu'à ce que l'individu n'ait plus la capacité de recevoir plus d'*intake*, ou jusqu'à ce qu'il ait décidé qu'une hypothèse déterminée était l'adéquante.
2. **La sélection d'une forme à partir de la corrélation forme-fonction** : c'est grâce à l'utilisation de la langue que l'individu découvre les formes qui se justifient de par leur utilisation dans des fonctions spécifiques et celles qui doivent demeurer dans l'IL. L'étudiant doit créer un système dans lequel différentes formes linguistiques servent pour mener à bien des fonctions distinctes. Lors de ce processus, il faut d'abord distinguer les formes de par leur utilisation fonctionnelle ; au début, c'est un processus difficile qui empêche l'étudiant d'éliminer les formes redondantes en maintenant une profusion de celles-ci mêmes jusqu'à ce que le processus de sélection lui permette de les réorganiser et d'en éliminer certaines.

Dans les premières phases de ces deux processus psycholinguistiques de base, l'interlangue se caractérise par son extrême variabilité ; cette caractéristique rend le travail de caractérisation de l'IL évidemment plus difficile pour les chercheurs et les professeurs de LE.

II.D. Considérations finales : les contributions des études sur l'interlangue à l'enseignement des langues étrangères

Même si les études sur les processus de formation de l'interlangue ne sont pas encore concluantes, les données présentées par les théoriciens peuvent offrir des apports importants pour l'enseignement de LE. Dickerson (1975) signale que le fait de savoir que l'étudiant utilise un système d'interlangue variable devrait avoir une influence, par

exemple sur l'attitude du professeur vis-à-vis de l'enseignement, de ses attentes et de l'évaluation des étudiants.

Les auteurs qui ont écrit sur ce thème insistent sur le fait que connaître les caractéristiques de l'IL aidera le professeur à analyser les productions incorrectes de ses élèves. S'il sait que ces productions sont le résultat naturel de la formation de systèmes ou des grammaires provisoires, il ne pourra plus les considérer comme le résultat d'une déficience dans le processus d'enseignement-apprentissage, ni comme une approximation défectueuse de la langue cible. Il saura que ces productions sont dictées par une grammaire provisoire de l'étudiant et qu'il sera donc normal que ce dernier présente une grande variabilité dans son IL. Les études psycholinguistiques sur l'interlangue invitent les professeurs à ne pas avoir peur des formes apparemment erronées de l'IL ; il faut plutôt les reconnaître comme nécessaires au processus de développement de LE et les utiliser en tant qu'informations importantes sur ce processus.

Dickerson considère que les études de l'IL doivent aussi changer la position de « correct — incorrect » du professeur lors de l'évaluation de la progression linguistique de ses élèves. Il faut prendre en considération que l'IL se développe à l'intérieur d'un continuum ; on pourrait se servir d'une échelle qui reflète ce processus et on pourrait donner à l'étudiant des points académiques selon le niveau de progrès qu'il a atteint, indépendamment d'une réussite dans une maîtrise similaire à celle d'un natif ou de la production d'une forme linguistique correcte.

Un des résultats importants des études sur l'IL est, sans doute, le fait que nous pouvons en savoir un peu plus sur la façon dont a lieu l'acquisition de L2/LE. L'application de ces connaissances à l'enseignement a provoqué tout un mouvement dans la pédagogie de LE qui propose qu'un enseignement efficace doit aller à l'encontre du processus naturel de l'acquisition et non dans le sens contraire. Tout ceci implique que les professeurs et les matériaux d'enseignement doivent s'adapter et respecter les caractéristiques des apprenants qui sont en train de développer une langue nouvelle.

Les études et les propositions de l'IL ont encouragé le développement d'une pédagogie nouvelle face à l'erreur, dont les caractéristiques sont la non répression des productions erronées et l'identification des processus psycholinguistiques responsables des formes déviantes de l'IL. Dans cette pédagogie, le professeur peut trouver quelques suggestions concrètes sur l'approche de l'erreur dans la salle de classe. Ci-après, nous en trouvons quelques-unes (Ellis, 1992 ; Torijano, 2004) :

- a. Il est important de distinguer les erreurs des fautes et de les traiter de façon différente. Il faut encourager les étudiants à corriger leurs fautes ; en échange le professeur sera, lui, le responsable du traitement des erreurs.
- b. Il est important de corriger les erreurs globales et non les erreurs locales. Les erreurs globales concernent plusieurs éléments de l'énoncé et elles ont un effet négatif important, raison pour laquelle elles doivent être traitées en priorité.
- c. Il est important de corriger les erreurs qui ont un effet négatif sur la compréhension des énoncés. En général, les erreurs globales exercent plus fréquemment une inter-

férence avec la compréhension ; quelques erreurs locales peuvent cependant avoir un effet similaire.

- d. Il est important de corriger les erreurs stigmatisées. Les recherches sur AL2 ont démontré que les natifs réagissent de manière différente face à diverses erreurs ; il est important de connaître les erreurs qui provoquent des effets négatifs de la part des natifs et d'aider les élèves à les surmonter.
- e. Il est important de distinguer les éléments linguistiques qui sont essentiels - pour arriver à avoir une bonne maîtrise -, mais qui ne possèdent pas une fonction communicative définie. Il faudrait surveiller la production de ces éléments puisque le professeur est le seul en mesure d'aider l'élève à les maîtriser.

III. Propositions théoriques pour expliquer l'acquisition de L2/LE

Comment acquiert-on une langue supplémentaire à L1 ?

Lorsque nous avons révisé la littérature qui traitait de ce thème, nous avons pu vérifier qu'il existe une grande quantité de propositions explicatives - théories, points de vue et modèles - formulées dans le but d'élucider comment l'être humain réussit à apprendre une langue après qu'il ait déjà acquis sa langue maternelle. Il est évident que cette variété de propositions reflète la complexité du phénomène que les théoriciens cherchent à éclaircir. Cependant, malgré la diversité des formulations explicatives, les spécialistes sur le sujet ont tous un point de convergence en commun : ils espèrent que leurs contributions réussiront à identifier et à expliquer les processus responsables des données qui résultent des études descriptives de l'interlangue, ainsi que des observations de ceux qui suivent de près le processus d'acquisition et/ou d'apprentissage de L2/LE (par exemple, les observations des professeurs). Grosso modo, ces données sont les suivantes :

a) Données sur l'interlangue

a.1.) Ce sont les marques spécifiques de l'IL qui suggèrent l'existence de processus psycholinguistiques sous-jacents. Ces marques sont les erreurs du développement (qui suggèrent des processus psycholinguistiques similaires à ceux de AL1), les erreurs intralangagières (qui suggèrent des processus psycholinguistiques de construction créative), les erreurs interlangagières (qui suggèrent des processus psycholinguistiques de transfert des connaissances linguistiques qui proviennent de L1 ou d'autres langues).

a.2.) Ce sont les fossilisations et les resurgissements d'erreurs qui, comme nous l'avons déjà vu, sont des phénomènes qui ont défié les théoriciens de ce domaine et qui ont provoqué l'apparition de propositions explicatives d'ordre psychologique (le traitement de l'*input* et l'utilisation des aspects affectifs et sociaux) et biologique (l'utilisation des aspects neurolinguistiques).

b) Données sur la caractérisation du processus d'acquisition-apprentissage de L2/LE

b.1.) On observe assez fréquemment une divergence entre la performance dans la langue orale et celle avec la langue écrite ; certaines personnes font preuve d'un niveau de maîtrise de L2/LE plus élevé quand elles parlent que quand elles écrivent, alors que d'autres ont une performance linguistique plus élevée à l'écrit qu'à l'oral. On pourra sûrement argumenter qu'il existe le même phénomène en L1, mais ce phénomène est plus évident dans le cas de L2/LE.

b.2.) D'un autre côté, on observe qu'une connaissance explicite de la grammaire ne garantit pas que la personne soit capable de l'utiliser pour promouvoir une utilisation correcte de la langue lors de situations de communication naturelle. Il est fréquent de voir que certains élèves qui réussissent assez bien à des tests grammaticaux ont moins de succès dans des situations de communication libre. On peut même trouver la situation inverse, à savoir : des étudiants ayant les notes les moins élevées lors des évaluations de type grammatical sont parfois considérés comme de bons communicateurs.

b.3.) D'autre part, il est usuel d'observer une grande variation dans la performance linguistique selon la situation de communication ; en effet, dans le cas de LE, il est fréquent que les élèves se plaignent de pouvoir parler assez bien dans la salle de classe, mais de ne pas y arriver lors d'une conversation libre hors contexte.

Comme nous l'avons remarqué, après tout ce qui a été dit sur ce thème, l'AL2/LE semble être tellement complexe que certains auteurs considèrent presque impossible d'accepter la proposition d'une théorie exhaustive qui puisse être capable d'expliquer toutes les évidences dérivées des recherches dans ce domaine. C'est la raison pour laquelle certains spécialistes — par exemple Spolsky (1989) — pensent, qu'au lieu de proposer des théories générales, il faudrait plutôt discuter sur les conditions qui accompagnent l'apprentissage verbal, sur les conditions qui se répercutent de façons diverses sur des situations spécifiques du développement d'une langue supplémentaire à la langue maternelle. Dans le modèle descriptif ci-après, cet auteur propose un ensemble de conditions qui déterminent le développement de L2/LE ; celui-ci est une sorte de prolégomènes à une théorie de L2/LE.

La proposition de Spolsky dit que tout apprentissage d'une langue postérieure à L1 se développe dans un contexte social qui forme le premier ensemble de conditions. Plusieurs composantes comme la situation sociolinguistique, l'exposition des étudiants à d'autres langues, le rôle de la langue cible et des autres langues de la communauté et de la maison, la perception générale des valeurs de la langue cible et le fait de connaître d'autres langues appartiennent au contexte social. Ce contexte social s'exprime formellement dans différents niveaux « de politique linguistique » : au niveau du gouvernement, il s'exprime à travers des lois et des programmes pour offrir et organiser une éducation linguistique ; au niveau de la maison, il se compose des décisions qui font qu'on parlera telle ou telle langue et qu'on encouragera — ou pas — l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues.

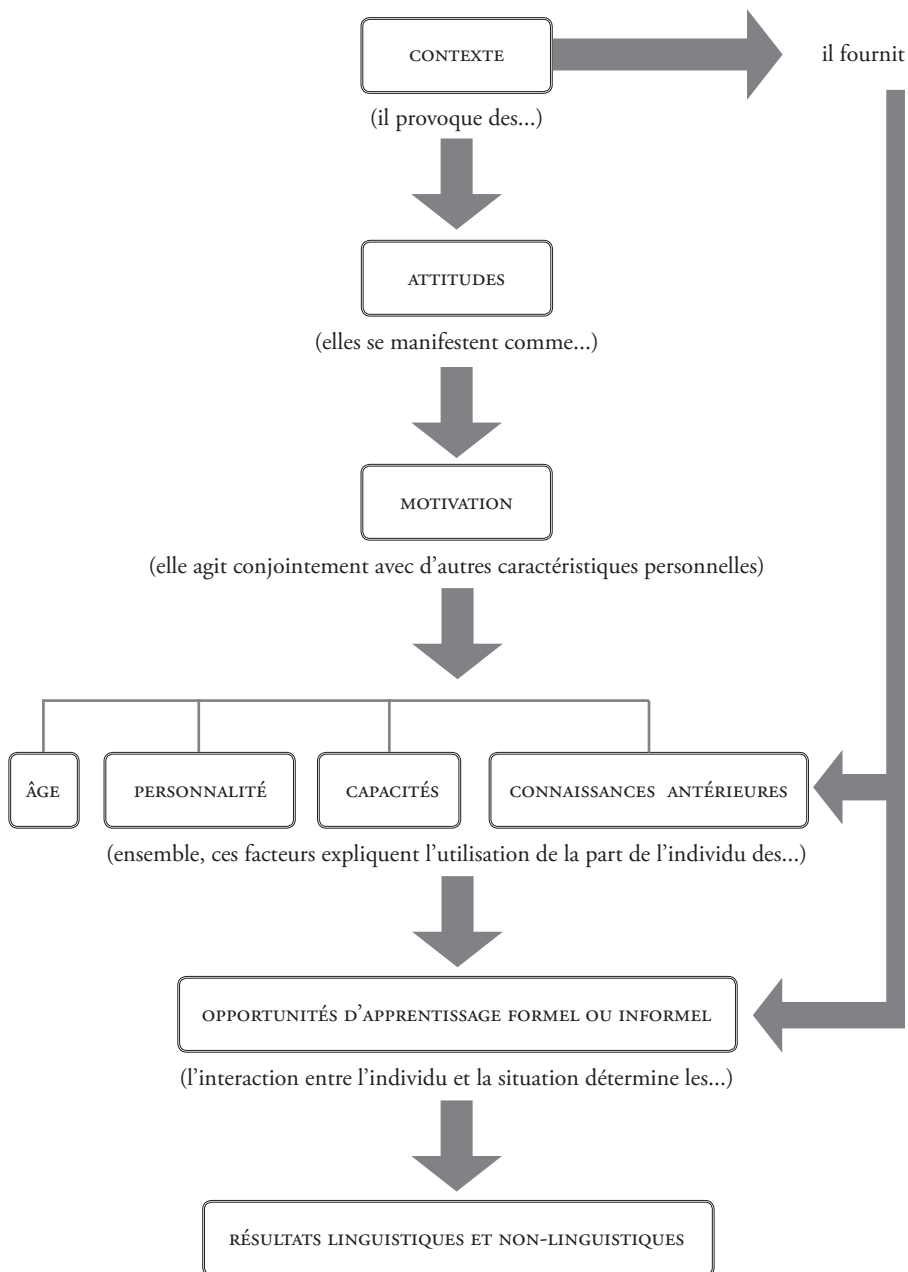


Figure 3.6. Un modèle d'apprentissage de L2 (Spolsky, 1989 : 28).

Pour cet auteur, les conditions que nous trouverons dans ce contexte social exercent, de différentes façons, une influence dans l'apprentissage de L2/LE :

- Elles conduisent à la formation d'attitudes envers la communauté qui parle la langue et envers la situation d'apprentissage (elles mènent à la formation d'attentes et de perceptions de la tâche d'apprentissage et de ses possibles produits). Ces deux types d'attitudes sont responsables du développement de la motivation.
- Le contexte social fournit les opportunités d'apprentissage qui, *grosso modo*, peuvent être regroupées en situations formelles ou informelles d'apprentissage. En plus, le contexte social détermine la nature des échanges sociaux ainsi que les transactions communicatives.

Selon ce modèle, en plus de la motivation, le deuxième ensemble de conditions a une relation avec tout ce que l'individu apporte à la tâche de l'apprentissage de L2/LE, c'est-à-dire les capacités, les expériences et les connaissances déjà acquises. En ce qui concerne les capacités, quelques unes sont universelles et innées, par exemple la capacité à former ou à dériver la grammaire de la langue, la capacité à manier des présuppositions sur l'utilisation de la langue, la capacité à comprendre les actes de parole. En théorie, ces capacités universelles innées sont à la disposition de tous les individus ; elles sont responsables des caractéristiques invariables de AL1 et de AL2/LE. Les conditions spécifiques de chaque étudiant font aussi partie de ce second groupe. Celles-ci sont des conditions qui dérivent de ses antécédents linguistiques et non-linguistiques comme les connaissances linguistiques antérieures, l'âge, les aptitudes linguistiques, les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et la personnalité. Ces conditions expliquent la grande variété que peuvent présenter les individus lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue dans des contextes sociaux similaires. C'est le mélange de toutes ces conditions qui sera le responsable de l'utilisation que l'apprenant fera, consciemment ou inconsciemment, des opportunités offertes socialement, aussi bien pour l'apprentissage formel qu'informel.

Ce modèle propose enfin que l'interaction entre l'apprenant et les opportunités d'apprentissage — en particulier la langue adressée à l'étudiant de L2 et modifiée par les stratégies de communication et de performance — détermine le succès de l'individu pour atteindre des résultats linguistiques et non-linguistiques.

En parallèle aux propositions du type descriptif, comme le modèle des conditions de Spolsky, nous trouvons des formulations théoriques qui se veulent plus explicatives. Celles-ci sont des théories sur AL1 et AL2/LE qui privilégient en général un ensemble de processus qui, selon ces auteurs, sont les mécanismes responsables du fait qu'une personne apprenne une nouvelle langue. Cette littérature possède différentes orientations explicatives qui ont influencé les discussions sur comment enseigner une L2/LE. Nous traiterons dans ce livre celles qui sont les plus importantes pour le travail du professeur. Nous les trouverons ci-après :

- a. Les propositions explicatives centrées sur l'existence d'une dotation innée de type linguistique qui dirigerait l'AL2/LE. Nous faisons référence ici au courant innéiste, et plus spécifiquement à la Grammaire Universelle (GU) et à la théorie du moniteur (TM).
- b. Les propositions explicatives qui mettent l'accent sur l'interaction linguistique qui se produit lors du développement de L2/LE. Dans ce cas, nous nous pencherons sur la théorie du Discours qui se réfère au rôle de l'interaction dans le développement de L2/LE.
- c. Les propositions explicatives du type neurofonctionnel qui mettent l'accent sur le rôle du système nerveux central et sur la proposition d'une période critique pour l'acquisition naturelle d'une langue. Dans ce livre, nous parlerons de cette théorie dans le chapitre qui traite l'âge et sa relation avec AL2/LE ; nous avons déjà mentionné succinctement une explication de type neurofonctionnel lorsque nous avons parlé des propositions explicatives de la fossilisation (cf. Seliger, 1978).
- d. Les propositions explicatives de type affectivo-social qui soulignent l'importance de ces facteurs dans l'activité d'apprentissage d'une nouvelle langue. Lorsque nous avons examiné la Théorie de la Pidginisation, nous avons parlé brièvement des aspects affectivo-sociaux de l'AL2/LE. Cette théorie sera traitée en détail dans le thème qui se réfère au rôle des variables affectives dans le développement de L2/LE (c'est-à-dire le thème 5 de ce livre).

III. A. L'INNÉISME ET L'ACQUISITION D'UNE LANGUE

Pourquoi tous les êtres humains normaux sont-ils capables d'acquérir une langue malgré la réception de données linguistiques inadéquates pour le développement verbal ?

III.A.a. Caractérisation générale de l'innéisme

Les théories innéistes proposent que l'acquisition d'une langue est due à l'existence d'une dotation innée, d'un don génétique, qui fait que le développement linguistique soit possible. Plusieurs auteurs ont adopté une position innéiste par rapport à l'acquisition d'une langue. Certains considèrent que l'acquisition de L1 et de L2/LE se base sur la présence d'une prédisposition innée de type linguistique ; Chomsky (2003, 2004), par exemple, propose l'existence d'un **Dispositif de l'Acquisition du Langage** (*Langue Acquisition Device* ou *LAD*) ; d'autres pensent que cette dotation innée consiste en des mécanismes cognitifs utilisés dans tous les types d'apprentissage, l'apprentissage linguistique étant bien évidemment inclus ; il y a des auteurs, enfin, qui affirment que cette prédisposition innée engage des principes linguistiques et des mécanismes cognitifs généraux.

Cependant, lorsque dans le domaine du développement verbal on parle d'innéisme, on parle généralement du travail de Chomsky et des auteurs qui s'associent théoriquement à sa proposition. À cause de leur importance pour l'AL2/LE, nous parlerons dans ce chapitre des propositions innéistes de Chomsky (1965, 1980, 1981, 2003 et 2004) et de Krashen (1981, 1982a et 1985). Toutes les deux considèrent que l'acquisition de L1 et de L2/LE se base sur une prédisposition innée de type spécifiquement linguistique.

III.A.b. La grammaire universelle : Noam Chomsky

Noam Chomsky est le théoricien le plus distingué de l'approximation innéiste. Cet auteur, ainsi que ses adeptes, considère qu'il existe une série de raisons qui laissent penser que les êtres humains sont dotés d'une connaissance linguistique innée et universelle, d'une **grammaire universelle** (GU) qui constitue la base pour l'acquisition d'une langue : ils disent que sans celle-ci l'acquisition serait impossible (Calvin et Bickerton, 2001 ; White, 2003 ; Field, 2005 ; Gass et Selinker, 2008).

Parmi les arguments les plus forts dont se servent ces théoriciens, nous trouvons les arguments ci-après :

- a. Tous les enfants normaux acquièrent leur langue maternelle.
- b. Tous les enfants suivent un cheminement du développement linguistique semblable ; ils passent par les mêmes étapes de développement à des âges relativement similaires. Dans des termes plus généraux, ces étapes sont :
 - 1er. Le balbutiement : vers les 6 mois.
 - 2ème. La formation du système phonologique de L1 : vers les 12 mois.
 - 3ème. La holophrase : vers les 18 mois.
 - 4ème. La grammaire pivot : vers les 24 mois.
 - 5ème. La langue télégraphique : vers les 24 mois.
 - 6ème. Le système mur de la langue : vers les 5 ans.
- c. Dans le développement de L1, on observe des constructions grammaticales que les enfants n'ont jamais entendues dans leur communauté linguistique ; ce ne sont pas des imitations, mais des « créations » typiques du développement linguistique et qui sont des « créations » communes à tous les enfants qui se trouvent dans la même étape de développement.
- d. Le développement de L1 ne dépend pas de l'utilisation de pratiques rigoureuses d'entraînement ; en effet, on n'a pas observé des changements remarquables dans l'apprentissage verbal d'un enfant lorsqu'on essaie de lui enseigner la langue maternelle. Les recherches démontrent que les enfants n'assimilent une correction que lorsqu'ils se trouvent dans le moment de développement linguistique adéquat ; dans le cas contraire, ils ne pourront pas intégrer la correction malgré les efforts répétés de l'adulte.
- e. L'argument principal en faveur de la prédisposition innée est connu sous le nom de **problème logique de l'acquisition d'une langue** (*the logical problem of language acquisition*) : sans l'existence d'une prédisposition innée pour l'AL1/LE, l'acquisition serait impossible puisque les données de l'*input* que reçoivent les enfants sont insuffisantes pour que celle-ci soit menée à bien. Pour tous les théoriciens adeptes de Chomsky, si l'enfant ne comptait que sur des procédés psychologiques généraux pour l'apprentissage linguistique, l'*input* par lui seul serait alors insuffisant pour expliquer l'acquisition. De façon plus spécifique, Chomsky (1965, 2003, 2004) dit que l'*input* est déficient ou « pauvre » pour l'AL1, et cela est dû surtout à deux aspects :

- L'*input* est « défectueux » (ou *degenerated*) dans le sens où il est déformé par les traits de la performance verbale, comme par exemple les faux-débuts (*false starts*), les fautes (*slips*), les fragments agrammaticaux qui résultent des pressions de temps qu'on a pour réaliser les actes de communication.
- L'*input* est inadéquat pour l'acquisition car il ne contient généralement pas d'« évidences négatives », c'est-à-dire une certaine information à partir de laquelle l'individu peut déduire ce qui n'est pas acceptable dans la langue qu'il est en train d'apprendre. Les auteurs distinguent l'**évidence négative ouverte**, qui sont les corrections systématiques ouvertes des erreurs, de l'**évidence négative cachée**, qui sont les énoncés agrammaticaux que les apprenants peuvent entendre chez les autres (Larsen-Freeman et Long, 1992).

En relation avec ce thème, les recherches sur L1 et L2 ont trouvé que les mères, ou les gens qui gardent les enfants, réagissent lorsque les énoncés des enfants sont, ou ne sont pas, vrais ; mais ils réagissent ou corrigent très rarement l'agrammaticalité des énoncés. Dans ce même sens, et lors de la communication naturelle, si les énoncés du non-natif permettent la communication, le non-natif corrigera très rarement les aspects agrammaticaux de ses énoncés. Larsen-Freeman et Long (1992) soulignent que, dans le cas de LE, les professeurs corrigent normalement leurs élèves ; cependant, certains auteurs comme Allwright (1975), Long (1977), et Chaudron (1986, 1988) ont analysé ces corrections et ils les trouvent erronées, ambiguës et, dans certains cas, mal structurées et inefficaces pour qu'elles puissent avoir une importance pour l'acquisition de L2.

Les considérations sur la possibilité qu'à l'individu de recevoir des évidences négatives cachées renforcent encore plus l'argument innéiste. Les études descriptives sur les interactions verbales auxquelles sont exposés les enfants démontrent que ces derniers reçoivent normalement des évidences positives, c'est-à-dire des énoncés grammaticaux ; si, par hasard, ils recevaient des énoncés agrammaticaux, cela ne ferait que compliquer le problème de l'acquisition, puisque, n'ayant pas une correction claire, l'enfant ne sera pas en mesure de savoir que ces énoncés sont incorrects. Ces arguments renforcent la proposition d'une grammaire créée ou faite par l'individu lorsqu'il apprend une langue, une grammaire qui n'est pas « déterminée » par l'*input*. Ces arguments renforcent donc la thèse innéiste de la grammaire universelle (White, 1985 ; Lightbown et White, 1987).

Aux États-Unis, et plus tard dans des centres de recherche d'autres pays, un grand nombre de théoriciens de AL2 ont fait des recherches sur la possibilité d'expliquer la systématisme de l'interlangue, selon les propositions théoriques du mentalisme innéiste de Chomsky. Ces théoriciens cherchent d'abord à expliquer l'AL2/LE en prenant appui sur la proposition initiale de l'existence d'un **dispositif inné pour le langage** (LAD), qui contient un ensemble d'universaux linguistiques. Ils le font actuellement en se basant sur les propositions de la grammaire universelle (GU), formulée par Chomsky dans la théorie de la Réaction et de la Liaison (« *Government and Binding Theorie* »). Ils considèrent que la GU offre non seulement un ensemble de concepts capable d'expliquer comment on acquiert le langage en général, mais qu'elle propose en plus une série

d'hypothèses sur l'acquisition de traits grammaticaux spécifiques à AL1 et même à AL2 (Chomsky, 1980, 1981, 2003, 2004 ; Flynn, 1987 ; White, 1990).

Pour plus de clarté, reprenons ce qui a été dit jusqu'à présent : la contribution actuelle de la GU aux études sur le processus d'acquisition de L1 et de L2 se centre encore sur la discussion du rôle des processus linguistiques qui se réfèrent aux universaux linguistiques, ainsi que le proposent les premiers travaux de Chomsky. Les théoriciens qui appartiennent à ce courant pensent que l'*input*, et/ou l'interaction entre l'*input* et les processus cognitifs non-linguistiques ne sont pas capables d'expliquer l'AL1 et l'AL2 (nous avons déjà parlé de cet argument sous le nom de « problème logique de l'acquisition du langage »). Il est donc nécessaire d'assumer l'existence d'une composante linguistique innée, d'un ensemble d'universaux linguistiques qui forment la GU (Chomsky, 1965, 1980, 1981, 2003, 2004).

La proposition actuelle de la GU décrit la connaissance linguistique innée comme un système de principes et de paramètres qui sont les éléments ou les propriétés de toutes les langues humaines. La GU met à disposition de la personne qui est en train de développer une langue un ensemble fini de principes et de paramètres avec un nombre fini de valeurs qui seront fixés lors de l'acquisition.

Chomsky (1988, 2003, 2004) utilise une métaphore intéressante pour illustrer le fonctionnement de la GU : imaginons un panneau avec un grand nombre, mais un nombre limité, d'interrupteurs (*switches*) qui représenteraient les principes universels de la GU. Certains interrupteurs s'activent tout simplement en les actionnant, alors que d'autres auraient besoin d'être mis dans une certaine position — vers la droite ou vers la gauche — (valeurs paramétriques). Si nous approfondissons la métaphore, apprendre une langue déterminée consiste alors à choisir, à partir d'évidences positives, des interrupteurs qui servent à « activer » la grammaire de cette langue ; dans le cas de certains principes, il suffirait tout simplement de les choisir, et dans d'autres cas il faudrait les positionner en plus selon la valeur paramétrique correcte pour cette langue. La grammaire d'une langue serait apprise lorsque tous les interrupteurs de cette langue seraient activés. Le « panneau » activé pour une langue déterminée et par un individu spécifique constitue la compétence linguistique de celui-ci, c'est-à-dire sa connaissance implicite de la grammaire de la langue formulée à partir de la GU et des évidences positives de l'*input* linguistique de son environnement.

D'après cette théorie, le fait que les principes de la GU soient universels n'implique pas que chaque principe opère dans toutes les langues humaines, de même que toutes les langues ne possèdent pas tous les principes universels. N'importe quelle langue aura seulement les principes et les paramètres qui font partie de la GU. Cela veut dire que les langues se différencient par l'ensemble des principes universels qu'elles possèdent, c'est-à-dire ceux qu'elles ont choisis à partir du « panneau » de la GU. Il existe en plus des principes fixes et des principes qui dépendent de la variation paramétrique (des paramètres) dont les valeurs sont des options définies aussi dans la GU. De cette façon, chaque langue établira une valeur spécifique pour le paramètre particulier d'un principe. Les principes et les paramètres déterminent les limites de la variation interlinguistique et, dans n'importe quelle langue, les principes et la valeur d'un paramètre sont établis par

l'expérience qu'on a de cette langue et selon les options disponibles dans la GU (Chomsky, 1980, 1981, 2003, 2004 ; White, 1985, 1990 ; Cook, 1988, 1989).

Pour illustrer comment la GU utilise les concepts de *principe* et de *paramètre*, nous prendrons un exemple présenté par Ignatieva dans son article « Les universaux linguistiques et l'acquisition du langage » (1992 : 26). L'auteur dit qu'un des principes universels en ce qui concerne les catégories de base du lexique — les verbes, les substantifs, les adjectifs, les prépositions — est le fait que les langues forment des phrases nominales, des phrases verbales, des phrases adjectives et des phrases prépositionnelles. Chacune de ces phrases a un noyau ou une tête (*head*) et un complément. Le noyau est une catégorie lexicale du type respectif de la phrase, c'est-à-dire que le noyau de la phrase nominale est le substantif, celui de la phrase verbale est le verbe, celui de la phrase adjective est l'adjectif et celui de la prépositionnelle est la préposition. Nous trouvons ci-après les exemples que nous suggère Ignatieva (le noyau, ou tête, de chaque phrase apparaît en gras).

PN : **traduction** du livre

PV : **parler** anglais

PA : **plein** d'eau

PP : à Jean

Ce principe universel du noyau-complément se réalise dans diverses langues en accord avec deux paramètres dont les valeurs sont « noyau avant » et « noyau après ». L'espagnol, le portugais, l'anglais ainsi que d'autres langues suivent le paramètre de valeur « noyau avant », alors que des langues comme le japonais ou le miskite suivent le paramètre de valeur « noyau après ».

Un aspect très important de la GU est que cette théorie considère qu'autant la dotation innée comme l'expérience contribuent au développement linguistique. Ce modèle de l'acquisition est assez clair dans ce sens : les principes et les paramètres de la GU sont innés ; ils sont inhérents à l'esprit humain et ils ne doivent pas être appris. Cependant, l'ensemble des principes réalisés des valeurs paramétriques varie d'une langue à l'autre ; de cette façon-là, les individus qui apprennent une langue doivent maîtriser les principes et les valeurs paramétriques appropriés pour cette langue ; ils doivent les apprendre en utilisant suffisamment d'évidences de l'*input*. Autrement dit, les universaux linguistiques (les principes et les paramètres) déterminent les limites du nombre d'options que l'enfant doit explorer, mais, en plus, ce dernier doit découvrir quelles sont les options offertes par la GU qui appartiennent à la langue qu'il est en train d'apprendre. La participation de l'environnement linguistique consiste alors à fixer des principes des valeurs paramétriques et, pour cela, il doit fournir l'évidence correcte au moment correct.

Il convient d'éclaircir ce que les innéistes veulent dire par le rôle de l'*input* ; contrairement à ce que nous avons vu quand nous avons analysé le cognitivisme, il s'agit essentiellement d'une expérience de déclenchement plutôt que d'une activité cognitive de formulation d'hypothèses. L'idée étant que l'évidence positive déclenche la GU qui se trouve toujours disponible en tant que faculté du langage.

Les psycholinguistes de la GU admettent que, même si la disposition innée pour le langage est disponible depuis le début de l'acquisition, il existe aussi une interaction

entre les principes et les paramètres universels et les habiletés perceptuelles et cognitives de l'enfant en développement. De cette façon-là, certains principes sont plus « saillants » à des moments distincts du processus d'acquisition ; c'est pour cette raison que, lors des différentes étapes du développement, l'enfant laissera passer certaines données selon les changements dans son habileté à percevoir et à traiter les signaux de *l'input*, c'est-à-dire selon sa « capacité de canal ». Chacune des grammaires provisoires que l'enfant construit est une grammaire optimale pour l'étape du développement dans laquelle il se trouve, car c'est la meilleure grammaire qu'il peut élaborer à partir des données qu'il est capable de percevoir et de traiter à ce moment là (White, 1981).

Nous terminerons cette révision générale des propositions théoriques de la GU en parlant brièvement du rôle que cette théorie donne aux concepts de **grammaire centrale** (*core grammar*), de **grammaire périphérique** (*peripheral grammar*) et de **marques linguistiques**. L'enfant construit avec l'appui de la GU des règles qui intègrent la grammaire centrale de sa langue ; nonobstant, pas toutes les règles d'une langue font partie de la grammaire centrale. En plus, les langues ont d'autres éléments qui ne sont pas contraints par la GU, c'est à dire des éléments qui font partie de la grammaire périphérique, des règles qui dérivent de l'histoire de cette langue, des règles et des éléments qui apparaissent de façon accidentelle dans cette langue (Cook, 1985). Les théoriciens de la GU établissent une relation entre les concepts de *centre* et de *périphérie* et le concept de *marques linguistiques* et ils attribuent des rôles différents à ces caractéristiques du langage humain dans le processus d'acquisition. Ils considèrent que les règles de la grammaire centrale sont non marquées, ou moins marquées, dans le sens où elles dérivent des principes et des paramètres universels et qu'elles sont en accord avec les tendances universelles du langage humain. Les règles de la grammaire périphérique sont marquées, ou plus marquées, car elles sont exceptionnelles, elles sont spécifiques à cette langue et ne représentent pas des tendances universelles du langage humain (Rutherford, 1982). La grammaire centrale, ou grammaire ayant moins de marques, est plus facile à apprendre car elle a besoin d'une expérience « de déclenchement » moins élaborée et fréquente, les règles de la grammaire centrale ou GU étant immédiatement disponibles. Par contre, les règles périphériques, ou celles ayant plus de marques, ont besoin d'une plus grande quantité d'évidences positives de *l'input* pour être construites, puisqu'elles ne disposent pas d'un support inné qui vienne à l'appui de leur acquisition et qu'elles n'appartiennent pas au préprogramme des instructions de la GU. Dans la figure 3.7., nous illustrons la relation qui existe entre la grammaire centrale, la grammaire périphérique, les marques linguistiques, la AL1 et la AL2/LE.

Au début, on a trouvé un lien entre la GU et le problème de l'AL1 ; cependant, plusieurs théoriciens de AL2 défendent l'application de la proposition innéiste de Chomsky à la L2. Il est évident que l'étude du rôle des universaux dans AL2 est plus complexe que dans AL1, étant donné que dans AL2 deux langues sont concernées et que l'apprenant de L2 doit apporter à l'AL2 deux types de connaissances linguistiques : a) sa connaissance des principes et des paramètres universels, b) sa connaissance de la grammaire de L1. À cause de cette situation spéciale, Cook (1989 : 172) signale que les théoriciens qui étudient le rôle de la GU dans l'apprentissage de L2 se divisent en trois groupes :

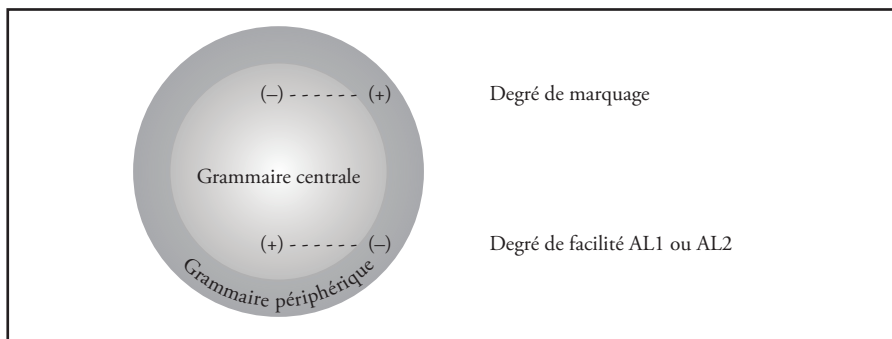


Figure 3.7. La grammaire centrale, la grammaire périphérique, les marques linguistiques et la AL1 ou la AL2/LE.

- Ceux qui considèrent que la GU reste directement disponible pour ceux qui acquièrent L2 et ils proposent le **modèle d'accès direct**.
- Ceux qui pensent que la GU reste disponible, mais que, pour y accéder, la connaissance de L1 intervient chez l'apprenant de L2 : ils défendent le **modèle d'accès indirect**.
- Et enfin, ceux qui soutiennent que la GU n'est plus disponible chez les adultes et qui formulent le **modèle du non-accès**.

Nous avons alors les propositions suivantes sur la relation entre la GU et l'AL2/LE :

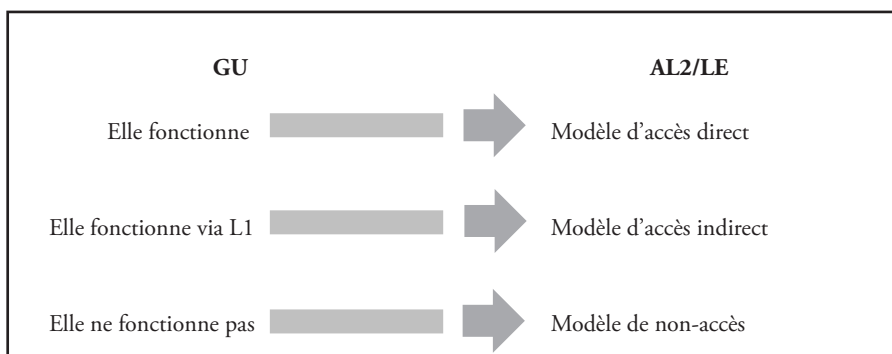


Figure 3.8. La relation entre la GU et l'AL2/LE.

Les psycholinguistes qui considèrent que la GU est encore disponible pour l'AL2 ont fait des recherches pour savoir si l'application d'une échelle de « marquage » pouvait expliquer et prédire la séquence de développement de L2. Rutherford (1982) et Gass (1984) ont examiné une série de ces recherches et ils ont trouvé que la forme qui n'a pas de marques, ou celle qui en a le moins, s'apprend plus vite que celle qui a des marques. Ces études nous indiquent que les universaux peuvent déterminer la formation de la grammaire de L2, qu'elles contraignent l'interlangue, que l'acquisition peut suivre un

ordre hiérarchique de traits, que les traits sans marques ou ayant le moins de marques sont assimilés avant ceux qui ont des marques.

En ce qui concerne l'accès à la GU à travers L1, White (1990) signale qu'il faut penser aux deux possibilités suivantes :

- La L1 est la seule voie de contact avec la GU qui, dans ce cas, est pratiquement désactivée pour l'AL2. D'après cette proposition, l'individu aura seulement accès aux principes et aux paramètres fixés en L1, et les principes et les paramètres de L2, qui sont différents de ceux de L1, ne pourront pas être réajustés étant donné que l'individu ne dispose plus des options de la GU.
- La L1 joue un rôle dans l'AL2 conjointement avec la GU qui est encore disponible. Dans ce cas, tout au moins au début de l'apprentissage, l'apprenant de L2 peut utiliser les valeurs paramétriques de L1 en tant que formes transitoires. Mais, dans cette proposition, l'étudiant ne stagne pas dans les valeurs paramétriques de L1 étant donné qu'il peut ajuster ces valeurs à L2 puisque les paramètres de la GU sont toujours ouverts aux évidences de l'*input*.

Après avoir examiné plusieurs travaux sur la relation entre L1 et L2 dans le processus d'AL2/LE, Ellis (1985) conclut que la théorie du marquage peut aider à comprendre le phénomène du transfert qui est caractéristique de l'AL2. Elle peut aussi aider à comprendre la relation entre GU et AL2/LE. Les tendances générales identifiées par Ellis sont les suivantes :

- Les apprenants transfèrent les formes non-marquées de L1 lorsque les formes de L2 sont plus marquées.
- Les effets de L1 s'observent plus clairement quand il y a acquisition de règles périphériques de L2.
- En général, les formes marquées de L1 ne se transfèrent pas à L2, principalement quand L1 possède des formes marquées et des formes non-marquées.
- Les formes marquées peuvent être transférées à L2 pendant les premières phases du processus de AL2, mais ce phénomène est passager.

Les théoriciens de AL2 qui suivent le paradigme de la GU ont proposé l'existence d'**universaux implicationnels** qui mettent en relation la présence d'une propriété linguistique avec l'existence d'une ou d'autres propriétés. Par exemple, la GU propose que la présence du paramètre *prodrop*, c'est à dire l'option que possèdent certaines langues comme l'italien ou l'espagnol d'omettre les pronoms sujets, déterminera si un ensemble de traits comme l'omission du sujet ou l'inversion libre du sujet dans des phrases simples est possible — ou pas — dans cette langue. Les universaux implicationnels permettent de prédire l'acquisition d'un ensemble de traits linguistiques, étant donné que l'apprenant est doté d'une sorte de mécanisme de projection qui permet qu'une seule règle déclenche l'acquisition de toutes les autres règles du même groupe, ou de celles qui sont des

projections de la première (Zobl, 1983). Ce mécanisme permet de comprendre pourquoi on peut acquérir une langue en très peu de temps, indépendamment de la complexité de la tâche et de la pauvreté relative de l'*input*.

Même si les résultats des études sur le rôle de la GU dans le processus de AL2 ne nous permettent pas encore de tirer des conclusions rigoureuses pour comprendre le développement de l'interlangue, les psycholinguistes de la GU pensent que cette théorie offre un paradigme optimum pour guider les recherches sur l'AL2, un paradigme qui fournit de nouveaux *insights* (discernements) et qui suggère de nouvelles lignes de recherche.

III.A.c. La théorie du moniteur : Stephen Krashen

La Théorie du Moniteur (TM) a été initialement formulée par Krashen comme un modèle pour expliquer la performance en L2 (Krashen, 1976). L'auteur a ensuite élargi ses premières propositions et il a transformé ce modèle dans une théorie pour expliquer la manière dont on acquiert une langue postérieure à L1 (Krashen, 1982a, 1983, 1985). Les spécialistes dans le domaine de AL2 considèrent que la TM fut la proposition théorique la plus importante des années 70 et 80 dans ce domaine. Malgré les diverses critiques dont elle a été objet, de même que la GU de Chomsky, personne ne peut mettre en doute l'importance des travaux de Krashen, et ceci à cause de raisons diverses : c'est le premier effort pour proposer une théorie spécifique de AL2 ; elle essaie d'articuler dans une proposition unitaire et congrue une série de travaux de plusieurs auteurs de ce domaine ; grâce au caractère de ses affirmations, de nombreux travaux de recherche sur AL2 ont été encouragés ; elle a introduit, enfin, des idées nouvelles et fraîches dans la didactique des langues (VanPatten et Williams, 2008 ; Johnson, 2008).

Comme nous l'avons déjà signalé antérieurement, depuis ses premières formulations dans la seconde moitié des années 70 jusqu'à nos jours, la pensée de Krashen par rapport à AL2 a subi des changements qui la placent très clairement dans l'approximation innéiste. En accord avec Larsen-Freeman et Long (1992 : 243), l'Hypothèse de l'*input* essaie d'expliquer comment une personne acquiert L2 ; cependant, elle ne dit rien de vérifiable empiriquement car Krashen assume l'existence d'une dotation innée responsable, en dernier ressort, de l'acquisition.

Pour illustrer la position innéiste de Krashen, nous citerons des fragments de son travail sur l'Hypothèse de l'*input* (1985 : 2-3) :

L'individu qui acquiert une langue n'acquiert pas simplement ce qu'il entend ; il existe une contribution significative du traitement interne du langage (*Language Acquisition Device de Chomsky : LAD*). Tout ce qu'on entend n'est pas forcément traité pour l'acquisition et le « LAD » génère lui-même des règles possibles en accord avec des processus innés...

Un peu plus loin, Krashen réaffirme le caractère innéiste chomskyen de sa théorie.

Les nombreuses évidences en faveur de l'hypothèse de l'input appuient la position de Chomsky et permettent de l'appliquer à l'acquisition d'une deuxième langue. Nous pouvons observer des variations individuelles « en surface » ...Mais en profondeur, l'« organe mental » pour le langage (Chomsky, 1975) génère un produit de base, une langue humaine, dans une forme fondamentale.

Dans ce chapitre, nous présentons la TM dans sa formulation finale. Dans ce but nous nous sommes centrées sur les livres « *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Krashen, 1982a), *The Natural Approach* (Terrell et Krashen, 1983) et *Input Hypothesis. Issues and Implications* (Krashen, 1985). En nous basant sur ces travaux, nous réviserons les hypothèses que propose l'auteur pour expliquer l'AL2 et qui constituent la TM. Nous parlerons d'abord des hypothèses initiales proposées dans les travaux des années 70, c'est-à-dire l'Hypothèse de l'Acquisition-Apprentissage, l'Hypothèse de l'Ordre Naturel et l'Hypothèse du Moniteur. Nous exposerons aussi les hypothèses formulées par cet auteur dans les années 80, c'est-à-dire celles de l'*input* et l'Hypothèse du Filtre Affectif. En synthèse, nous verrons les hypothèses intégrées dans le tableau 3.1.

LA THÉORIE DU MONITEUR	
1.	L'Hypothèse de l'Acquisition — Apprentissage
2.	L'Hypothèse de l'Ordre Naturel
3.	L'Hypothèse du Moniteur
4.	L'Hypothèse de l' <i>Input</i>
5.	L'Hypothèse du Filtre Affectif

Tableau 3.1. Hypothèses de la TM.

III.A.c.1. L'hypothèse de l'acquisition-apprentissage. Cette hypothèse est peut-être la plus importante de toutes les hypothèses dont nous parlerons. Ce fut aussi la première proposition de Krashen en rapport avec AL2. L'Hypothèse de l'Acquisition-Apprentissage de L2 dit que les adultes ont deux manières distinctes et indépendantes de développer la compétence d'une langue seconde : l'Acquisition et l'Apprentissage (l'auteur utilise L2 comme un générique qui englobe ce que nous avons considéré comme L2 et comme LE) (De Boret *et al.*, 2005 ; VanPatten et Williams, 2008).

Krashen dit que l'**acquisition** est un processus similaire et, peut-être, identique sous plusieurs aspects à la façon dont les enfants développent leur langue maternelle. L'acquisition est un processus sous-conscient, c'est-à-dire que normalement l'adulte n'a pas conscience du fait qu'il est en train d'acquérir une nouvelle langue, mais, par contre, il est conscient d'être en train d'utiliser la nouvelle langue pour communiquer. Selon ce processus, ce que l'individu acquiert est une compétence linguistique sous-consciente, similaire à la compétence proposée par Chomsky dans son travail sur l'acquisition de L1.

En général, la personne n'est pas non plus consciente des règles de la langue qu'elle est en train de développer ; elle éprouve un « sentiment » par rapport à la correction, elle « perçoit » les phrases grammaticales comme « correctes » et les phrases agrammaticales comme « incorrectes », mais elle est incapable de dire quelle règle n'a pas été respectée (Krashen, 1982a : 10).

La deuxième façon de développer L2 est à travers le processus d'**apprentissage**. Ce processus signifie « savoir sur la langue » ou « posséder la connaissance formelle de la langue », c'est-à-dire posséder la connaissance consciente des règles grammaticales et être capable d'énoncer cette connaissance ou d'en parler.

La distinction entre acquisition et apprentissage n'a pas été une proposition originelle de Krashen, car d'une certaine façon Corder (1967) et Widdowson (1977) avaient suggéré des idées similaires. De la même façon, cette distinction ressemble à la dichotomie « connaissance implicite — connaissance explicite » que proposaient Bialystok et Frohlich (1977), ou à la proposition de Lawer et Selinker (1971) sur l'existence de mécanismes qui dirigent la performance « automatique », ainsi que de mécanismes qui contrôlent la performance dans des activités de « résolution de problèmes ».

L'Hypothèse de l'Acquisition-Apprentissage affirme que les adultes peuvent encore acquérir une langue seconde. En opposition avec les propositions de certains théoriciens innéistes — c'est-à-dire que les enfants acquièrent L1 tandis que les adultes apprennent L2/LE (cf. Lenneberg, 1967) — Krashen argumente que les adultes sont encore capables d'acquérir une langue lorsqu'ils sont en contact avec des échantillons linguistiques utilisés dans la communication ; autrement dit, nous, les adultes, avons la possibilité de réactiver le mécanisme inné d'acquisition d'une langue (LAD). Considérer que nous pouvons réactiver le processus d'acquisition ne signifie cependant pas que les adultes réussissent toujours une maîtrise parfaite de L2. Nous ne parlerons pas ici des arguments de type neurobiologiques présentés dans l'Hypothèse de l'Acquisition-Apprentissage, étant donné qu'ils seront abordés dans le chapitre 4 qui analyse le thème de l'âge et l'AL2.

L'Hypothèse de l'Acquisition-Apprentissage ne spécifie pas quels sont les aspects de la langue qui sont acquis et quels sont ceux qui sont appris. Elle ne spécifie pas non plus de quelle façon l'adulte utilise l'acquisition et l'apprentissage dans la performance linguistique. D'après Krashen, d'autres hypothèses de la TM essayent de donner une explication à ces aspects de l'acquisition-apprentissage de L2.

En accord avec les bases théoriques de l'Hypothèse de l'Acquisition-Apprentissage, l'enseignement des langues a des effets différents dans chacune de ces deux façons de développer L2/LE. L'enseignement traditionnel se base sur l'explication des règles et la correction d'erreurs ; c'est pour cela qu'il stimule l'apprentissage et non l'acquisition. En revanche, l'enseignement communicatif, qui privilégie l'utilisation naturelle de la langue et des activités de communication, favorise plus l'acquisition que l'apprentissage.

Le tableau 3.2. résume ce qui a été dit sur l'Hypothèse de l'Acquisition-Apprentissage (Terrell et Krashen, 1983 : 27).

L'ACQUISITION	L'APPRENTISSAGE
– C'est un processus similaire à celui de L1 chez les enfants. – Il consiste à "capter" (picking up) une langue. – C'est un processus sous-conscient. – Il consiste à développer une connaissance implicite. – L'enseignement formel n'a aucune importance pour ce processus.	– C'est un processus qui consiste à développer une connaissance formelle de L2, un « savoir » sur une langue. – C'est un processus conscient. – C'est le développement d'une connaissance explicite. – L'enseignement formel est important pour ce processus.

Tableau 3.2. Distinction entre acquisition et apprentissage.

III.A.c.2. L'hypothèse de l'ordre naturel. Dans cette hypothèse, Krashen dit que, en général, l'apprenant a tendance à acquérir (sans les apprendre nécessairement) certaines structures plus tôt que d'autres. Il dit aussi que cet ordre d'acquisition est similaire chez les individus qui apprennent une même langue. Pour comprendre le pourquoi de l'existence de cet ordre naturel, il est important de garder en tête la différence entre le processus d'acquisition et d'apprentissage.

Les raisons qui expliquent la proposition de cette hypothèse découlent des études faites sur l'acquisition des structures grammaticales en anglais comme L1 qui ont mis en évidence l'existence d'un ordre naturel d'acquisition (Klima et Bellugi, 1966 ; Brown, 1973 ; Villiers et Villers, 1973). Des études postérieures ont démontré que ce même phénomène avait lieu parmi les enfants qui apprenaient l'anglais comme L2 (Dulay et Burt, 1974 ; Fathman, 1975 et Fabris, 1978), de même que parmi les enfants qui apprenaient une L2 (Snow et Hoefnagel-Höhle, 1978a). Les évidences empiriques indiquent aussi l'existence de l'ordre naturel d'une part chez des adultes qui apprennent l'anglais comme L2 (Bailey *et al.*, 1974 ; Krashen *et al.*, 1976 ; Christison, 1979), d'autre part chez des adultes qui apprennent le russe comme LE (Bruce, 1979, cité dans Krashen, 1982a) et enfin chez ceux qui apprennent l'espagnol comme LE (Van Naerssen, 1981, cité dans Krashen, 1982a). Il faut préciser cependant, que dans le cas des adultes, l'ordre naturel d'acquisition apparaît seulement sous certaines conditions. En effet, celui-ci n'apparaît pas parmi des adultes qui présentent des examens grammaticaux, mais on le distingue clairement quand des sujets adultes réalisent des activités naturelles de communication.

D'après Krashen (1982a), le phénomène de l'ordre naturel est psycholinguistique et il indique qu'il existe un traitement interne dans l'AL2, similaire à celui de AL1, qui se met en marche dans des situations qui favorisent l'acquisition. Cet auteur prévient, cependant, que ceci n'implique pas que, pédagogiquement, il faille enseigner selon la séquence de cet ordre naturel ; ce que suggère le phénomène est que l'acquisition d'une langue doit se faire à travers la communication et que dans ces conditions idéales le traitement interne du langage travaille aussi de façon optimale et efficace, prenant en charge la mise en oeuvre de l'acquisition.

III.A.c.3. L'hypothèse du moniteur. Cette hypothèse montre comment l'acquisition et l'apprentissage sont utilisés dans la performance linguistique. Normalement, l'acquisition « commence » nos énoncés et elle est la responsable de leur débit. L'apprentissage n'a qu'une fonction de moniteur — ou celle d'un éditeur — qui effectue les changements nécessaires dans la structure formelle de nos énoncés, après que ces derniers aient été « produits » par le système acquis. Notre habileté à produire des énoncés dans une autre langue a son origine dans notre compétence acquise, dans notre connaissance sous-consciente. La connaissance consciente et/ou apprise vient aider le système acquis pour élaborer des corrections, pour modifier le produit avant de parler ou d'écrire et, même après la production, comme une espèce d'autocorrection (Krashen, 1982a, 1985). Krashen (1982a : 16) a proposé la figure ci-après pour illustrer le processus de l'utilisation du moniteur :

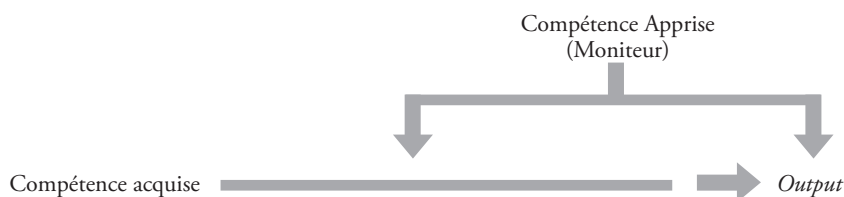


Figure 3.9. L'acquisition et l'apprentissage dans la production de L2/LE.

Terrell et Krashen (1983 : 30) signalent que les recherches démontrent que l'utilisation du moniteur est limitée étant donné que l'application consciente des règles se manifeste seulement lorsque les trois conditions mentionnées ci-dessous existent. Ces conditions, bien qu'insuffisantes, sont nécessaires ; autrement dit, l'apprenant peut décider de ne pas utiliser la grammaire consciente même si ces trois conditions sont présentes.

- a) L'étudiant de L2/LE doit avoir assez de temps. Il est fréquent que le fait de « penser » à la grammaire — principalement à des règles complexes —, lors d'une conversation fluide, perturbe la communication ; il est donc difficile d'utiliser le moniteur et, en même temps, de parler avec fluidité.
- b) Le locuteur de L2/LE doit s'intéresser à la correction ou à la forme du message. Même si nous avons tout le temps dont nous avons besoin, la plupart du temps, lors de la communication, notre attention est dirigée vers le contenu du message et non vers sa forme.
- c) Le locuteur de L2/LE doit connaître la règle consciemment. Les auteurs disent que cette condition implique qu'une grande partie de l'utilisation correcte de la langue est due à l'utilisation de la connaissance acquise, étant donné que la linguistique n'a été capable que de décrire une partie restreinte des règles d'une langue ; il est donc impossible d'enseigner formellement la plupart des connaissances qui constituent la grammaire d'une langue.

Il faut souligner que les connaissances acquises peuvent aussi réaliser un « monitoring » à nos énoncés. En effet, dans L1 et dans L2/LE, il est fréquent de changer ou de corriger ce que nous produisons car « nous avons l'impression que c'est mieux ». L'Hypothèse du moniteur affirme que la connaissance apprise ne peut être utilisée que comme moniteur. Par ailleurs, les recherches indiquent que ce dernier est utilisé avec plus d'efficacité pour éditer certaines parties spécifiques de la grammaire plutôt que d'autres. Les auteurs suggèrent que son utilisation est meilleure pour les règles « simples », c'est-à-dire pour celles qui sont sémantiquement claires (VanPatten et Williams, 2008).

Les recherches suggèrent, enfin, qu'une grande partie de la variation individuelle dans AL2/LE est due à notre manière d'utiliser le moniteur ; dans ce sens, les auteurs ont identifié trois types d'apprenants par rapport à l'utilisation du moniteur (Krashen 1978a ; Stafford and Covitt, 1978) :

- **Les individus qui abusent du moniteur** (*monitor overusers*) : ce sont les personnes qui veulent à tout moment vérifier qu'elles sont en train de parler correctement et, pour ce faire, elles utilisent continuellement des règles de grammaire. Les productions de ce type d'apprenant sont souvent hésitantes ; elles ont beaucoup d'autocorrections et d'interruptions. Très souvent ce type de personne est tellement préoccupé par la forme correcte et par son débit que cette préoccupation l'inhibe pour parler en L2. Cet abus dans l'utilisation du moniteur semble être causé par deux facteurs. Une des causes peut être le type d'apprentissage de L2 qui a mené l'individu à donner trop d'importance à la correction grammaticale. Une autre des causes est la personnalité de l'individu, son insécurité qui se manifeste en relation avec la connaissance acquise, son introversion, sa peur exagérée du ridicule. Tous ces facteurs le mènent à « s'assurer de parler correctement » en utilisant à tout moment l'éditeur grammatical.
- **Les individus qui n'utilisent pas le moniteur** (*monitor underusers*) : dans ce groupe se trouvent les adultes qui apparemment « n'ont jamais appris » L2 ou qui, malgré l'avoir apprise, préfèrent ne pas utiliser les connaissances conscientes, même dans des situations qui stimulent leur emploi. Ces individus prennent appui uniquement dans la connaissance acquise aussi bien pour parler que pour se corriger et ils donnent l'impression d'être invulnérables à la correction de leurs erreurs. Covitt et Stafford signalent que ce genre d'apprenant déclare souvent, sans vraiment y croire, qu'il est important de connaître la grammaire. Par condescendance, ils acceptent l'importance des règles grammaticales, mais, en réalité, ils ne les utilisent presque pas.
- **Les individus qui utilisent de façon adéquate le moniteur** : ce sont les personnes qui cherchent à utiliser le moniteur lors de situations d'utilisation de la langue pendant lesquelles ce recours n'intervient pas dans la production désirée, c'est à dire lorsqu'elle ne perturbe pas la communication. Très souvent, elles n'utilisent pas le moniteur lors de conversations car elles sentent que cela pourrait produire un effet défavorable, mais elles l'utilisent de façon efficace dans leurs productions écrites.

Ceci explique que leur compétence linguistique soit variable car, lorsque la situation permet la non utilisation du moniteur, elles peuvent faire des erreurs qui ne seront pas présentes lors de situations ayant besoin de ce dernier.

<i>Type d'usager</i>	<i>Type de discours</i>	<i>Utilisation consciente des règles</i>	<i>Type de personnalité</i>
L'usager utilise de manière adéquate le moniteur	- Hésitant	Oui	
Il abuse de son utilisation	+ Hésitant	Oui	Peu sûr de lui même
Il ne l'utilise pas	- Hésitant	Non	Extraverti

Tableau 3.3. Variations individuelles dans l'utilisation du moniteur.

Pour conclure, Krashen (1976) affirme que l'adulte doit utiliser le moniteur comme une aide pour contrôler la production jusqu'à ce que son processus d'acquisition de L2/LE soit terminé. En plus, il pense que l'adulte sent qu'il doit s'affronter souvent à des activités qui ont besoin de l'utilisation du moniteur comme, par exemple, des activités avec la langue écrite. Dans ces cas-là, il lui faudra bien connaître la règle linguistique pour pouvoir l'utiliser d'une manière optimum. Cependant, il faut préciser que « connaître les règles » n'implique pas avoir une préoccupation exagérée pour la correction qui soit au détriment de la communication claire et fluide.

III.A.C.4. L'Hypothèse de l'*Input*. L'Hypothèse de l'*Input* propose que nous, les êtres humains, nous acquérons une langue d'une seule manière, c'est à dire en recevant un « *input* compréhensible » et en comprenant des messages qui nous sont adressés (VanPatten et Williams, 2008 ; Johnson, 2008). Notre acquisition, et non pas notre apprentissage, dépend du fait de comprendre un *input* qui est légèrement plus compliqué que notre niveau de compétence déjà acquise. En d'autres termes, l'individu passe du niveau "i" (dans lequel "i" représente son niveau de compétence déjà acquise) au niveau "i+1" (dans lequel "i+1" représente le niveau de compétence immédiatement postérieur à "i" dans l'ordre naturel d'acquisition) en comprenant la langue utilisée en "i+1". Nous pouvons comprendre un message d'un niveau plus élevé que celui de notre compétence linguistique grâce aux indices du contexte et grâce à l'information extra linguistique. Le bon professeur de langues aide ses étudiants à comprendre "i+1" en sélectionnant dès le début les thèmes qu'ils connaissent, en utilisant des moyens audiovisuels et en utilisant le contexte extra linguistique. « L'hypothèse de l'*Input* postule que nous utilisons le signifié des messages pour nous aider à acquérir une langue » (Terrell et Krashen, 1983 : 32)

Selon cette hypothèse, les activités de compréhension auditive et de lecture sont les plus importantes dans un programme de langue étant donné qu'elles offrent l'*input* né-

cessaire pour l'acquisition. En ce qui concerne les habiletés de production orale et de production écrite, si l'*input* est adéquat, celles-ci se développent spontanément au cours du temps ; Krashen considère que la production fluide n'a pas besoin d'être « enseignée » directement étant donné qu'elle « surgit » après que l'apprenant ait formé sa compétence linguistique à partir de l'*input* compréhensible.

Il est important de discuter plusieurs considérations qui proviennent de l'hypothèse de l'*input* afin d'éclaircir quelques aspects essentiels pour l'acquisition de LE. Krashen nous signale que l'hypothèse de l'*Input* n'implique pas que l'*input* doive toujours être « finement syntonisé » avec le niveau de compétence « i+1 », car cela serait évidemment impossible dans un enseignement avec une approche naturelle dans laquelle la grammaire n'est pas l'élément qui contrôle l'enseignement-apprentissage. Krashen (1985) affirme que dans la pratique il est facile d'offrir un *input* optimum. Il suffit que le professeur assure le processus de compréhension des matériaux oraux et écrits. Lorsque c'est le cas et qu'il y a suffisamment d'*input*, « i+1 » sera offert automatiquement, simultanément avec d'autres structures linguistiques acquises antérieurement.

D'un autre côté, la TM considère que les ambiances formelles et informelles peuvent promouvoir l'acquisition et l'apprentissage. Selon l'Hypothèse de l'*Input*, il ne s'agit pas seulement que les ambiances informelles offrent un *input* pour l'acquisition et que les ambiances formelles (la salle de classe) offrent celui qui est nécessaire à l'apprentissage. Plusieurs études sur ce thème démontrent que, pour qu'elles soient utiles pour l'acquisition, les ambiances informelles doivent être intensives et elles doivent concerner directement l'individu. Dans ce sens-là, il est important de différencier les ambiances informelles « du type contact » (*exposure-type*) des ambiances informelles « du type *intake* » (*intake type*). Comme il a été mentionné antérieurement, l'*intake* est l'information linguistique que l'individu laisse passer dans son processeur pour que celui-ci puisse créer la grammaire de la langue qu'il est en train d'apprendre. Il est évident que l'*intake* doit être compréhensif, sinon il devient inutile. Dans ce même ordre d'idée, il est fréquent d'écouter des personnes raconter qu'elles n'ont pas pu apprendre la langue de leurs ancêtres, malgré le fait d'avoir été en contact avec celle-ci pendant leur enfance. Nous pouvons alors penser que la salle de classe peut stimuler simultanément autant l'apprentissage que l'acquisition. En effet, la salle de classe peut promouvoir la compétence acquise dans la mesure où elle offre un *intake* et qu'elle stimule l'utilisation réelle de la langue ; parallèlement, elle stimulera l'apprentissage, puisque l'un des objectifs inévitable de la classe de langue est celui d'apprendre certains des aspects formels de la grammaire de la langue cible.

	1) <i>Intake</i> informel en classe	2) Grammaire formelle en classe	3) <i>Intake</i> informel de la “rue”	4) Contact informel de la “rue”	5) Grammaire formelle de la “rue”
ACQUISITION	*				
APPRENTISSAGE	*		*		

Tableau 3.4. Les ambiances linguistiques : L'Acquisition-Apprentissage de L2 pour les adultes.

À partir de ce qui a été dit dans le paragraphe antérieur, Krashen (1976 : 32) propose le tableau 3.4 pour illustrer le rôle des ambiances informelles (naturelles) et formelles (scolaires) dans l'acquisition et l'apprentissage de L2/LE.

Je pense que les situations 1,2,3 et 4 du tableau ont déjà été expliquées. En ce qui concerne la situation 5, il faut préciser qu'il s'agit du cas typique des adultes qui acquièrent uniquement L2/LE et qui ne prêtent pas attention à la grammaire ; cependant, après un certain temps, ils commencent à mettre en place un auto-apprentissage et ils cherchent dans les livres et auprès des locuteurs de la langue cible les règles qui leur permettent d'obtenir une plus grande précision pendant l'utilisation de L2/LE et de corriger leurs erreurs.

L'hypothèse de l'*input* concerne également la discussion sur le rôle du « discours pour les étrangers » (*foreigner talk*) et du « discours du professeur » (*teacher talk*), pendant le processus d'acquisition de L2/LE. On considère que ces registres — ou variantes — sont naturels pour la communication entre les individus qui ont une compétence élevée (les locuteurs natifs ou les professeurs) et le locuteur non-natif ; c'est pour cela que, de même que pour le « discours de la mère » (*motherese*), ce sont des types d'*input* qui ont l'intention de devenir *intake* quand ils sont basés sur le désir de promouvoir une communication intelligible. Le professeur qui « dialogue » avec ses élèves est en train de donner son cours, mais il est aussi en train d'offrir un *input* pour l'acquisition.

Krashen considère que, quand l'individu participe dans une conversation, il obtient de l'*input* ; cependant il n'acquiert pas forcément une langue de la même façon, comme le proposent les interactionnistes sociaux. En effet, la TM propose que l'*intake* déclenche le mécanisme d'acquisition du langage et que ce n'est pas la conversation en soi qui « construit » la grammaire de L2/LE. La TM considère que pendant la conversation le « produit » (l'*output*) de l'apprenant stimule indirectement l'acquisition parce qu'il guide l'interlocuteur pour que celui-ci produise le type d'*input* adéquat ; néanmoins, l'*output* peut influencer indirectement l'apprentissage puisqu'il offre des opportunités pour corriger les erreurs de l'apprenant. Le schéma suivant illustre les relations entre l'*input/output* et l'acquisition (Krashen, 1982a : 61).

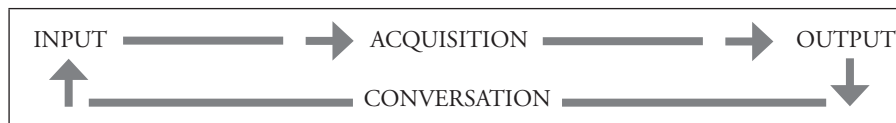


Figure 3.10. L'*input/output* et l'acquisition d'une langue.

Finalement, l'hypothèse de l'*Input* peut expliquer et légitimer le phénomène de la **période du silence** qui a été observé dans l'acquisition d'une langue. Il a été effectivement observé chez l'enfant qui acquiert une L2 que pendant plusieurs mois il « parle » très peu et qu'il utilise des formes mémorisées et des modèles ou des routines, jusqu'à ce que la « véritable » langue commence à se développer réellement. La période de silence est alors un laps de temps pendant lequel l'apprenant construit sa nouvelle langue en s'ap-

puyant sur la compréhension auditive active, via l'*input*. La production orale apparaît peu à peu de manière naturelle quand il y a suffisamment de compétence qui résulte de la réception d'un *input* compréhensif.

Le tableau 3.5 est un résumé des aspects les plus importants de l'Hypothèse de l'Input (Terrell et Krashen, 1983 : 37).

1. Cette hypothèse concerne l'acquisition et non pas l'apprentissage.
2. Nous acquérons une langue en comprenant les échantillons de cette langue qui sont légèrement plus compliqués que notre compétence acquise. Cette acquisition se fait grâce au contexte.
3. Le discours fluide "émerge" graduellement et il n'est pas enseigné directement.
4. Quand un locuteur qui domine la langue cible parle avec un individu qui est en train d'acquérir cette langue, et qu'il fait un effort pour que l'étudiant le comprenne, l'*input* contient « automatiquement » « $i + 1$ », c'est-à-dire la structure grammaticale que l'apprenant est « capable » d'acquérir.

Tableau 3.5. L'Hypothèse de l'Input : les arguments principaux.

III.A.c.5. L'Hypothèse du Filtre Affectif. Cette hypothèse propose qu'il existe un blocage mental de type émotionnel — **le filtre affectif** — qui ne permet pas à l'apprenant d'utiliser de manière optimum l'*input* dont il dispose. En d'autres termes, selon cette hypothèse, l'*input* compréhensif est nécessaire pour l'acquisition, cependant il n'est pas suffisant. Pour acquérir L2, il faut en plus que l'individu soit « ouvert » et/ou réceptif à l'*input* (Krashen, 1985 : 3).

Dulay et Burt (1977, cité dans Krashen, 1982a : 32) pensent que le filtre affectif détermine la AL2/LE de la manière suivante : l'individu peut avoir un filtre affectif « haut » ou « bas » selon des facteurs comme la motivation, l'auto-estime ou l'anxiété qui sont provoquées par la situation d'apprentissage en salle de classe. Un **filtre affectif « bas »** ou **perméable** apparaît quand l'individu est motivé, quand il est sûr de lui même et quand il est relaxé pour acquérir L2/LE. Dans ces conditions, il est « ouvert », il laisse alors passer l'*input* jusqu'à un niveau profond de sa structure cognitive et l'acquisition linguistique a alors lieu. Un **filtre « haut »** ou **fermé** indique une attitude à la défensive de la part de l'apprenant qui ne se sent pas motivé, qui est peu sûr de lui même et qui n'est pas serein pour l'AL2/LE ; c'est pour cela que le passage d'entrée se trouve fermé pour l'*input* et, en conséquence, ce genre d'élève aura beaucoup de difficultés pour acquérir la langue cible.

D'après l'Hypothèse du Filtre Affectif, une attitude correcte influence AL2/LE, étant donné qu'elle mène l'individu à chercher plus d'*input* et à communiquer souvent avec les locuteurs de L2 et qu'elle lui permet d'être plus réceptif face à l'*input* qu'il obtient ; en d'autres termes, une attitude correcte permet que le filtre affectif laisse passer l'*input* qui, de cette manière, arrivera à la partie du système nerveux responsable de l'acquisition d'une langue et/ou au mécanisme d'acquisition d'une langue (*Language Acquisition Device*)(Krashen, 1982a : 31).

Cet auteur considère que le filtre affectif peut être le responsable de la variété des niveaux de compétence observée chez les élèves qui sont dans une même situation d'acquisition. Il peut aussi être le principal motif de la différence qui existe entre les enfants et les adultes en ce qui concerne l'acquisition d'une langue ; généralement, les enfants n'ont pas une attitude à la défensive face à l'acquisition d'une nouvelle langue et, pour cela, ils arrivent à atteindre la compétence d'un locuteur natif de L2. Le filtre affectif peut aussi être la cause du fait que, malgré un *input* substantiel, la personne n'arrive pas à atteindre un niveau de compétence élevé et qu'il « fossilise » son interlangue.

Le schéma suivant illustre le fonctionnement du filtre affectif pendant le processus de développement de L2/LE chez les adultes (Krashen, 1982a : 39).

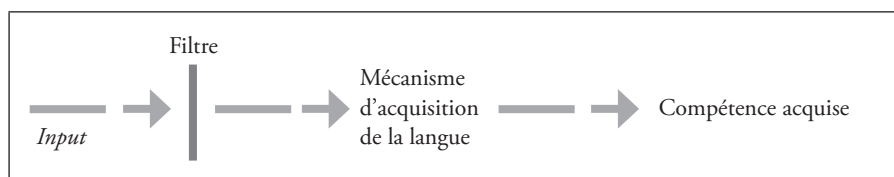


Figure 3.11. Fonctionnement du filtre affectif.

Pour terminer cette section du chapitre, nous voulons présenter quelques conseils que Terrell et Krashen donnent au professeur et qui proviennent de l'hypothèse du Filtre Affectif. Ces auteurs affirment que l'un des objectifs les plus importants du travail du professeur est celui de maintenir un climat qui ne soit pas à la défensive dans la salle de classe, c'est-à-dire une ambiance motivante et agréable pour l'étudiant. Dans ce sens-là, ils pensent que principalement au début de l'acquisition et pour la langue orale, l'activité de correction d'erreurs produit une grande anxiété chez la plupart des élèves et, en conséquence, elle provoque que le filtre affectif monte et se ferme. Dans ce même sens, ces auteurs proposent que le fait que, dans les niveaux débutants, les meilleurs étudiants produisent en moyenne une erreur pour chaque 10 mots et que, par contre, les élèves les moins bons produisent une erreur pour chaque deux mots démontre que la correction systématique du mauvais élève provoque le blocage du filtre affectif. La correction d'erreurs au début de l'acquisition mène l'étudiant à développer une attitude défensive face à l'AL2/LE ; celui-ci évite alors les erreurs avec anxiété, il utilise des structures peu difficiles, il prend en compte la forme et il est alors incapable d'établir une communication plus naturelle. De cette manière, pour la TM la correction d'erreurs n'est pas un mécanisme essentiel pour améliorer l'acquisition de L2/LE ; cette théorie propose qu'il vaudrait mieux par contre améliorer l'acquisition grâce à un *input* compréhensif. À cause de ses effets émotionnels négatifs, la correction des erreurs doit être un processus qui doit être évité ; en revanche, nous pouvons présenter des activités de communication qui stimulent une attitude non-défensive de la part des élèves et qui promeuvent l'*intake*.

En somme, Krashen (1982a : 32) affirme que, grâce à l'Hypothèse de l'*Input* et à celle du Filtre Affectif, nous pouvons définir depuis une nouvelle perspective la tâche du

professeur de langues. En effet, le bon professeur de langues est celui qui promeut l'*input* et qui fait attention à ce que celui-ci soit compréhensif ; c'est celui qui peut promouvoir une situation d'apprentissage qui ne provoque pas l'anxiété de l'élève.

III.B. L'INTERACTIONNISME SOCIAL ET L'ACQUISITION D'UNE LANGUE

Quelles caractéristiques de l'interaction permettent que les abstractions de la faculté du langage deviennent une langue humaine spécifique ?

III.B.a. Caractérisation générale de l'interactionnisme social

Selon J.N. Bohannon et A. Warren-Lenbercker (1985), les interactionnistes, comme leur propre nom l'indique, considèrent que plusieurs facteurs affectent le développement des activités humaines ; ils pensent, en effet, que certains facteurs de type biologique, cognitif et social interagissent entre eux, qu'ils se modifient les uns les autres et, qu'en même temps, ils sont dépendants de leur action pendant le développement. En ce qui concerne le langage, ce n'est pas uniquement les facteurs sociaux et cognitifs qui peuvent modifier l'acquisition du langage, mais c'est aussi la propre acquisition qui peut déterminer le développement des habiletés cognitives et sociales (Vygotsky, 1962). Non seulement ces variables sont interactives, mais, en plus, les relations de cause à effet qui existent entre elles sont réciproques.

Dans l'approche interactionniste, il existe trois modèles de base. L'un d'entre eux est l'interactionnisme social que nous verrons dans cette section étant donné que c'est une approximation théorique très importante dans le contexte de la recherche actuelle sur AL2/LE. Les autres modèles — ou propositions interactionnistes — sont le Constructivisme de Piaget et le paradigme du traitement de l'information ; les deux ont été analysés dans le chapitre 1, dans le thème sur les théories de l'apprentissage. Le point de vue interactionniste du constructivisme de Piaget se base sur le fait que cet auteur considère que les structures complexes du langage ne sont ni innées ni apprises ; ces structures sont le résultat de l'interaction continue entre le niveau de fonctionnement cognitif de l'enfant et son ambiance linguistique et non-linguistique. Dans ses principes généraux, le constructivisme de Piaget s'applique à l'acquisition-apprentissage de L2/LE des adultes (cf. Thème 2 de ce livre). Ses apports sur le développement du langage se réfèrent cependant au développement de L1. D'un autre côté, en ce qui concerne le paradigme du traitement de l'information, son application à AL2/LE a aussi été traitée dans ce livre quand les propositions du cognitivisme contemporain ont été présentées. Dans le domaine spécifique de AL2/LE, les auteurs comme Bates et MacWhiney (1987) ont développé récemment le Modèle de la Compétition (*Competition Model*), que nous ne traiterons pas dans ce livre étant donné que leurs apports s'adressent plus aux psycholinguistes qu'aux spécialistes de l'enseignement de L2/LE.

L'approche de l'interactionnisme social combine des aspects des positions traditionnelles conductistes et innéistes. D'un autre côté, elles coïncident avec l'innéisme de type

linguistique (l'innéisme de Chomsky) étant donné qu'il met l'emphasis sur le fait que le langage suit certaines règles qui le font unique parmi les autres types de comportements humains ; d'autre part, il partage avec les conductistes la place centrale que celui-ci donne au rôle de l'ambiance dans la production de la structure du langage. Plus spécifiquement, l'**interactionnisme social** considère que la structure du langage humain surgit des fonctions communicativo-sociales que le langage a dans les relations humaines et, en même temps, il mentionne qu'une structure plus mûre offre des moyens socialement plus variés et complexes pour se mettre en relation pendant la communication sociale.

Un point de vue très important de cette proposition, qui concerne l'importance de l'*input* et de l'interaction dans le processus d'acquisition d'une langue, réside dans le fait que les interactionnistes sociaux pensent que les enfants ou les individus qui acquièrent une langue indiquent à leurs interlocuteurs la manière dont ils doivent offrir l'expérience linguistique adéquate pour le développement de la nouvelle langue. Dans ce sens-là, l'enfant ou la personne qui apprend une langue et l'ambiance linguistique sont considérés comme un système dynamique ; chacun d'entre eux a besoin de l'autre pour une communication sociale efficiente à un moment donné du développement, ainsi que pour la progression des habiletés linguistiques des apprenants.

Il est évident que ce point de vue prend en compte le rôle de l'ambiance ; cependant, il se distingue du conductisme qui voyait l'enfant comme un récepteur passif des techniques d'enseignement des parents. D'un autre côté, dans une certaine mesure, il se distingue également de l'innéisme linguistique, car celui-ci concevait l'enfant comme un processeur inné spécialisé dans le langage et comme un processeur presque indépendant de l'ambiance dont la fonction se limitait à « déclencher » la GU.

Pour les théoriciens interactionnistes sociaux, les fonctions du langage dans la communication sociale sont très importantes pour chacune des étapes du développement. Les structures grammaticales complexes décrites par les linguistes ont peu de valeur pour l'enfant et pour l'adulte et, probablement, elles n'auraient pas lieu à moins qu'elles aient une fonction pratique comme comprendre et se faire comprendre. Les êtres humains sont des organismes sociaux et pour cela il serait rare qu'il n'y ait aucune relation entre les habiletés linguistiques et sociales.

Les interactionnistes sociaux reconnaissent que nous, les êtres humains, sommes physiologiquement spécialisés pour être des usagers d'une langue, et que les habiletés linguistiques ont besoin de la maturation des systèmes physiologiques pour se manifester. Ils acceptent ainsi que la maturation est critique et que les enfants ne peuvent acquérir que s'ils ont atteint un certain niveau de développement cognitif. D'un autre côté, ils insistent sur le fait que l'ambiance, particulièrement le système social interactif, est le lieu dans lequel l'apparition du langage humain doit être étudié.

Les théoriciens de cette approche insistent aussi sur le fait qu'un certain type d'expérience, et même d'entraînement, est sûrement nécessaire pour que les habiletés linguistiques se développent. Ils argumentent que les mécanismes innés ne peuvent pas expliquer par eux-mêmes la manière dont les êtres humains arrivent à dominer une langue spécifique. En plus, ils considèrent qu'arriver à avoir une bonne compétence dans une langue va au-delà du

conditionnement et de l'imitation. Ils partagent alors le point de vue des sciences du langage qui ont démontré que connaître une langue c'est savoir se comporter dans cette langue et que ce savoir se développe seulement grâce à la dynamique de l'interaction.

Pour conclure cette présentation générale, nous voudrions dire que l'une des forces de cette approche réside justement sur la nature éclectique de ses approches. Du fait de croire que l'acquisition d'une langue surgit de l'action simultanée des capacités linguistiques et cognitives des êtres humains et de son ambiance sociale, cette position recueille des données positives d'autres approches. Du fait de chercher des évidences objectives dans les interactions verbales entre les interlocuteurs dans les situations d'acquisition-apprentissage d'une langue, cette approche emploie la perspective empirique des conductistes et elle reconnaît aussi l'importance des sources ambiantes des données linguistiques. En reconnaissant que l'être humain est un processeur spécialisé dans le langage qui doit non seulement acquérir le code linguistique, mais aussi les mécanismes de la conversation, cette approche théorique accepte les propositions plus générales de l'innéisme linguistique.

III.B.b. *Input* et interaction : discours et AL2/LE

Malgré le fait que les différentes théories de AL2 donnent une importance distincte au rôle de l'*input* et à l'interaction entre les interlocuteurs qui participent dans une situation de communication en L2, l'un des pôles de la recherche en AL2 des années 90 se réfère précisément aux études sur le rôle des facteurs externes à AL2 (Gass et Selinker, 2008).

Les raisons qui permettent de donner une place importante à l'*input* et à l'interaction sont diverses ; on pense en effet que celle-ci est due :

- à la proposition de Krashen (1982a), selon laquelle l'acquisition de L2 dépend d'un *input* compréhensible ($i + 1$) ;
- aux répercussions de l'approche interactionniste sur l'explication de la manière dont se développe L1 ;
- aux demandes d'explications sur le développement de la compétence pragmatique ;
- aux études sur l'Analyse du Discours.

À partir des années 80, un groupe de nombreux théoriciens du champ de AL2 a réalisé une grande quantité de recherches sur la forme dont se fait l'interaction entre les locuteurs natifs (LN) et des locuteurs non-natifs (LNN) dans des situations naturelles de communication, ou dans la salle de classe de L2. L'un des aspects importants que nous voulons signaler est que, contrairement aux études sur les facteurs internes discutés antérieurement, les recherches sur le type de langue qui s'utilise dans l'interaction LN-LNN — soit en ce qui concerne les aspects formels (*input* modifié) ou bien les aspects fonctionnels (interaction modifiée) — sont encore essentiellement descriptives. Les études sur le type de langue et sur le type d'interaction entre LN-LNN se situent dans le champ d'étude du **discours pour les étrangers** ou **DE** (*foreigner talk*). Ces travaux ont cherché

à déterminer comment ces ajustements ont lieu, pourquoi ils ont lieu et quelles répercussions ils ont sur le développement de L2.

Actuellement on accepte que le DE présente des caractéristiques formelles et des caractéristiques fonctionnelles qui les font paraître comme une variante spéciale ; Long (1981) a appelé respectivement ces caractéristiques **traits de l'input** et **traits interactionnels**. Les traits de l'input peuvent être de deux types : 1) des simplifications grammaticales dans la structure linguistique, 2) des simplifications agrammaticales. Les traits d'interaction consistent en des actes de parole avec des fonctions discursives spécifiques produites par les LN. Ces actes de parole ont également lieu dans les interactions entre LN-LNN ; cependant, dans les interactions LN-LNN la fréquence d'utilisation de quelques fonctions spécifiques est différente ; c'est le cas, par exemple, pour l'utilisation de la demande d'éclaircissement (*clarification requests*). Observons le tableau 3.6. qui présente les modifications de l'input dans le DE.

Niveau : Prononciation	Niveau : Lexique	Niveau : Grammaire
Description : – Le locuteur natif parle plus lentement – Il sépare les mots et les syllabes – Il fait attention à la prononciation – Il exagère l'intonation – Il augmente le volume au moment de prononcer les mots-clés	Description : – Le locuteur limite le vocabulaire – Les items les plus difficiles sont remplacés par les plus fréquents – Il utilise peu de références avec des pronoms – Il répète les mots – Il utilise des paraphrases analytiques – Il utilise des gestes	Description : – Le locuteur utilise des énoncés courts – Les relations grammaticales sont traitées explicitement – Il préfère utiliser des coordonnées que des subordonnées – Il utilise moins de questions du type informatif (Pourquoi ? Comment ? Où ? Quand ?) – Il utilise plus de questions du type <i>Oui ?</i> ou <i>Non ?</i>

Tableau 3.6. Modification de l'input dans le DE (basé sur Ellis, 1985 : 133).

Plusieurs auteurs ont signalé que le « Discours pour étrangers » ressemble à celui qui est adressé aux enfants, c'est-à-dire au « discours des mères » (*motherese*) ; cependant, à partir d'une observation plus fine, certains auteurs ont trouvé qu'il y avait des différences en ce qui concerne les modifications linguistiques et interactives. Plus précisément, il y a plus de modifications linguistiques agrammaticales dans le DE que dans le « discours des mères ». Pour les aspects interactifs, Freed (1980) a trouvé qu'il y avait des différences dans la distribution des types d'énoncés utilisés dans le « discours des mères » et dans le DE ; dans le premier il y a une prédominance de questions et d'instructions, tandis que dans le second ce sont les affirmations qui prédominent (Gass et Selinker, 2008).

En fonction de l'utilisation des modifications dans l'input ou des modifications dans l'interaction — de l'utilisation de simplifications grammaticales ou de simplifications agrammaticales —, il est possible de reconnaître trois types de DE :

- a) Le DE qui inclut seulement des modifications de l'interaction.
- b) Le DE qui inclut des modifications de l'interaction et des modifications grammaticales dans l'*input*.
- c) Le DE qui inclut des modifications dans l'interaction et des modifications grammaticales et agrammaticales dans l'*input*.

On peut déduire alors que la caractéristique « modification dans l'interaction » est la constante de tous les types de DE. Ce trait dénote donc la fonction de base de cette variante de langue. L'utilisation de l'un ou de l'autre DE dépend de plusieurs facteurs ; néanmoins, le type (a) paraît être le plus fréquent, tandis que le type (c) semble être le moins commun. Long (1983) suggère que l'emploi de formes agrammaticales dépend de quatre conditions : 1) que le LNN ait un niveau de compétence de L2 très bas ; 2) que le LN se sente avec un statut supérieur que celui de LNN ; 3) que le LN ait eu une expérience antérieure avec le DE ; 4) que l'interaction LN-LNN ait lieu dans une situation de communication naturelle. Dans le tableau 3.7 nous observons les modifications de l'interaction qui sont les plus fréquentes dans le DE.

<i>Type</i>	<i>Description</i>
– Plus de thèmes qui se réfèrent à l'« Ici et au Tout de suite » – Plus de « mouvements » pour présenter des thèmes – Plus de « révision pour les confirmations » – Plus de « pétitions de précisions » – Plus d'auto-répétitions – Plus de répétitions – Plus d'expansions	– Le LN se réfère à des objets ou des événements contigus – Le LN présente un thème en posant une question ou un commentaire – Le LN émet des productions pour confirmer qu'il a entendu ou qu'il a compris les énoncés du LNN – Le LN produit des énoncés pour indiquer au LNN qu'il n'a pas compris son énoncé et il lui demande alors plus d'information – Pour aider le LNN, le LN répète son énoncé ou une partie de celui-ci – Pour indiquer au LNN qu'il l'a compris, le LN répète son énoncé ou une partie de celui-ci – Le LN augmente grammaticalement ou sémantiquement l'énoncé du LNN

Tableau 3.7. Modifications dans l'interaction avec le DE (basé sur Ellis, 1985 : 134).

Selon Hatch (1983), le DE a les fonctions 1) de promouvoir la communication ; 2) d'établir un type spécial de lien affectif entre le LN et le LNN ; 3) de servir comme une modalité spéciale d'enseignement implicite de la langue. L'un des traits les plus caractéristiques de l'interaction verbale entre LN-LNN est le fait que les interlocuteurs font un effort pour vaincre les problèmes de compréhension qui sont suffisamment fréquents dans ce type de conversation à cause du niveau linguistique insuffisant du LNN. Cet effort commun pour maintenir la communication a été appelé **négociation de signifié**. L'analyse de la manière dont se produit la négociation de signifié est l'objet d'étude de plusieurs théoriciens du champ de AL2 comme Long (1981, 1983) et Pica (1988).

Long et Pica signalent que, pour que la conversation se maintienne, le LN utilise plusieurs techniques conversationnelles ; à certaines d'entre elles, Long les appelle **stratégies**.

Celles-ci ont l'objectif d'éviter que des problèmes de communication surgissent ; certaines des stratégies les plus employées sont « renoncer au contrôle du thème », « sélectionner les thèmes les plus importants », « confirmer s'il y a compréhension ». Long décrit d'autres techniques conversationnelles qu'il appelle **tactiques** ; leur objectif est de réparer des problèmes de communication. Parmi les tactiques, on observe principalement le « changement de thème » et « l'utilisation des demandes de précision ». En fonction du rôle qu'ils ont dans la dynamique de l'interaction, d'autres mécanismes comme « parler plus lentement », « utiliser des répétitions », « donner de l'importance à certains mots clefs » peuvent être des stratégies ou des tactiques. Pica considère que les principaux mécanismes de négociation du signifié sont les répétitions, les reformulations et les segmentations des énoncés.

Malgré le fait que ces techniques conversationnelles soient utilisées par le LN, le LNN doit participer à la négociation du signifié en donnant des repères pour transmettre qu'il a, ou qu'il n'a pas, compris. Principalement, il doit contribuer à ne pas se laisser abattre par les difficultés qu'il trouve au cours de la communication. Le bénéfice de base de la négociation de signifié consiste dans le fait qu'il stimule un *input* compréhensif et que, pour cela, il facilite l'AL2 (Corder, 1967 ; Krashen, 1982a, 1983).

Les études sur l'interaction verbale entre LN-LNN étudient aussi la manière dont ce type d'interaction se fait dans la salle de classe. En termes généraux, elles ont trouvé les mêmes caractéristiques que celles qui viennent d'être exposées ; cependant, la distribution des modifications change un peu quand celles-ci ont lieu dans la salle de classe (Gaies, 1977, 1979 ; Long, 1983 ; Long et Sato, 1983 ; Wings, 1987 ; Doughty et Pica, 1986). Ci-après, nous verrons quelques données spécifiques de ce type d'interaction :

1. Les modifications formelles — les modifications de la forme de l'*input* verbal — ont lieu de la même façon que les interactions LN-LNN en ambiance naturelle ; néanmoins, les simplifications agrammaticales sont rares.
2. Les modifications interactives — les techniques conversationnelles semblables à celles qui sont employées dans le DE et dans le « discours des mères » — ont lieu dans la salle de classe ; on observe, en effet, de nombreuses modifications comme les répétitions, les expansions, donner des repères (*promptings*) et faire pression (*proddings*). Long et Sato considèrent pourtant que dans la salle de classe le professeur utilise plus de questions rhétoriques (*display questions*) que des questions d'information (*referential questions*). D'autre part, du fait que la « conversation » dans la salle de classe est d'une seule voie — c'est-à-dire qu'elle est dominée par le professeur —, on observe plus de « confirmations de compréhension » ou de « pétitions de précisions ». Finalement, il est rare d'observer la stratégie de « renoncer au contrôle du thème ».

Pour terminer, il nous paraît important de commenter qu'une nouvelle ligne de recherche se développe actuellement ; celle-ci consiste à mettre en relation le type de tâche avec le type de modifications d'interaction que ces tâches exigent. Cette ligne de recherche peut être importante pour l'étude de l'interaction dans le contexte de la salle de classe. Doughty et Pica (1986) ont identifié deux types de tâches. Celles-ci se distinguent par le

type de connaissance de l'information que les interlocuteurs qui participent en elles possèdent : les tâches du type lacune de l'information unilatérale (*one way information gap*) et les tâches du type lacune de l'information bilatérale (*two way information gap*). La **tâche du type « lacune de l'information unilatérale »** se caractérise par le fait de ne pas avoir besoin que les interlocuteurs participent activement dans la négociation des signifiés ; généralement, un interlocuteur a toute l'information et il guide, organise et domine l'interaction. En revanche, la **tâche du type « lacune de l'information bilatérale »** se caractérise par le fait d'exiger aux interlocuteurs une participation active dans la construction finale de l'information ; chacun des participants connaît une portion de l'information qui résout le problème de communication. Ce dernier type de tâche implique activement les interlocuteurs et il leur permet d'établir une conversation similaire à celle qui a lieu dans l'interaction LN-LNN dans une ambiance naturelle. Il leur permet d'utiliser une plus grande quantité de stratégies et de tactiques pour négocier le signifié, étant donné que les interlocuteurs pourront s'affronter à plus de problèmes de compréhension mutuelle.

IV. CONSIDÉRATIONS FINALES : APPORTS DE LA AL2 À L'ENSEIGNEMENT DE LE

Le champ d'étude de l'acquisition de L2 et le domaine de l'enseignement de LE ont été considérés par certains théoriciens comme des champs qui ont peu de relations entre eux, ou comme des disciplines qui ont très peu à s'apporter l'une à l'autre. De nombreux auteurs de la branche de l'enseignement de LE dénoncent le fait que, malgré le fait que les études de AL2 soient intéressantes, il suffit d'aller dans la salle de classe pour percevoir que les données théoriques ne servent presque pas pour résoudre les problèmes d'apprentissage de LE. Une autre critique plus sévère consiste dans le fait que peu d'études empiriques se font dans la salle de classe de LE, que peu de projets de recherche se sont dédiés à analyser le développement psycholinguistique des étudiants de LE. La distance entre la recherche en LE et la recherche en L2 paraît alors irrémédiable étant donné que les théoriciens de L2 s'intéressent chaque fois plus à la théorie de l'acquisition, tandis que les théoriciens de LE s'intéressent à l'enseignement.

Avec l'indépendance progressive du champ de AL2 vers la linguistique et vers la psycholinguistique, et avec la permanence de l'enseignement de LE dans le domaine de la linguistique appliquée, n'importe quel projet d'approximation entre ces deux champs semble être sans aucun futur (Van Patten et Lee, 1990). Pourtant, plusieurs théoriciens de AL2 ont essayé de rétablir les liens entre cette discipline et l'enseignement de LE en insistant que, malgré l'apparente séparation, les liens sont naturels et nécessaires.

Dans son article « In Second Language Acquisition/Foreign Language Learning Nothing is More Practical than a Good Theory », Sandra Savignon (1990) considère qu'autant le champ d'enseignement de LE que les professionnels qui travaillent en lui se bénéficient énormément des données offertes par la AL2 ; ces connaissances aident les spécialistes de l'enseignement à reconnaître les fondements théoriques de leurs décisions pédagogiques ; ils leur servent d'appui pour analyser les méthodologies, les matériaux

didactiques et les méthodes d'évaluation. Cependant, l'auteur reconnaît que, dans le champ de LE, il y a beaucoup de professionnels qui ne donnent pas de valeur et qui méprisent même les données théoriques. Pour cela, ils argumentent qu'à cause de sa propre nature scientifique, en ce moment, le domaine de AL2 peut uniquement offrir des perspectives générales de la manière dont se produit l'acquisition de L2.

Dans son livre *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Ellis (1992 : 245) signale que, malgré le fait que les études de AL2 ont peu contribué à répondre de manière définitive à certaines questions de la pédagogie des langues, ce serait une grave erreur de penser que cette discipline ne peut offrir aucune aide à la pédagogie des langues. Selon cet auteur, actuellement les contributions à AL2 doivent être perçues plus comme des discernements (*insights*) que comme des solutions ; cet auteur propose que, conjointement à d'autres *insights* et d'autres disciplines, ces contributions peuvent contribuer définitivement à la prise de décision des professionnels de LE. Lightbown (1985) considère que les recherches de AL2 peuvent offrir à l'enseignement de L2 une série de données que l'auteur considère comme des « généralisations ». Ci-dessous, analysons certaines d'entre elles :

1. Les étudiants de LE, ainsi que les individus qui acquièrent L2 en milieu informel, ont la capacité d'acquérir une nouvelle langue de manière naturelle s'ils participent à des activités communicatives dans la salle de classe. En conséquence, l'instruction qui n'offre pas d'opportunités pour la communication naturelle prive l'étudiant de la meilleure source d'*input* et elle inhibe alors l'acquisition.

2. Malgré qu'il n'ait pas encore été possible de déterminer en quoi consiste le contexte idéal pour l'acquisition de L2, il est connu tout au moins que celui-ci doit permettre à l'élève de participer activement à la construction du discours de la salle de classe. Il est connu que le fait de participer activement dans la conversation de la salle de classe est important pour la motivation intrinsèque et pour maintenir l'audition active. L'ambiance idéale doit aussi être capable de stimuler une attitude non " défensive " de la part de l'élève face à AL2/LE.

3. L'interlangue des étudiants varie selon les facteurs linguistiques, sociaux et psychologiques. Fréquemment, la production correcte en situations très contrôlées de L2 ne coïncide pas avec la production appropriée pour l'utilisation de la langue cible dans des situations informelles de communication. La salle de classe doit donner à l'étudiant l'opportunité d'expérimenter et de développer les deux types de variantes.

4. La tâche d'apprendre une nouvelle langue est très complexe étant donné que les langues sont complexes. Le linguiste, le professeur et l'élaborateur de matériaux didactiques seront difficilement capables de pré-diriger la langue afin de permettre que l'apprentissage soit facile. La tâche de l'étudiant dépasse normalement les propositions des manuels pédagogiques et les efforts des professeurs. De manière plus particulière, la GU a mis en évidence que la plupart des grammaires pédagogiques sont encore loin de pouvoir expliquer de manière adéquate les langues qu'elles enseignent.

5. Il est utopique de penser qu'avec une heure d'étude par jour, l'étudiant pourra atteindre la compétence d'un natif de L2. Les études sur l'acquisition de L2 chez les enfants ont montré que ceux-ci réussissent à avoir un haut niveau de compétence ; ce-

pendant, pour y arriver, un enfant de 6 ans a dû dédié environ de 12 à 15 mille heures de sa vie à la tâche d'acquisition.

6. Pour la plupart des adultes qui apprennent une seconde langue, l'acquisition s'arrêtera — ou se fossilisera — avant d'avoir atteint la compétence d'un natif de LE/L2. Les études sur ce phénomène ont suggéré que ceci est dû au fait que les individus interrompent leur développement linguistique quand ils considèrent qu'ils ont atteint un niveau de compétence qui leur permet de satisfaire leurs besoins de communication. On a observé que, dès que la fossilisation apparaît, l'exposition linguistique supplémentaire ou l'enseignement explicite sont de peu d'utilité pour changer le système d'interlangue déjà fossilisé (Long, 1981 ; Shapira, 1978 ; Schumann, 1978a, Han, 2004 ; Bustos et Sánchez, 2006 ; Durão, 2007).

7. La pratique ne mène pas à la perfection. Lightbown (1985) signale qu'il est normal que l'acquisition de L2 ne soit pas linéaire ou cumulative ; le fait de pratiquer une forme de la langue n'implique pas que celle-ci s'établisse définitivement dans le système linguistique de l'étudiant. Les étudiants semblent suivre une progression déterminée dans leur apprentissage ; au début ils arrivent à atteindre un haut niveau, postérieurement celui-ci présente une régression et finalement il progresse à nouveau. Il y a plusieurs explications à cette courbe d'apprentissage ; certains chercheurs pensent que celle-ci est due au fait que la langue est un système hiérarchiquement complexe dont les composants agissent d'une manière non linéaire. Il semblerait que l'augmentation des erreurs dans un domaine déterminé peut refléter une augmentation d'apprentissage dans d'autres domaines de la langue cible. L'augmentation des erreurs peut être due aux différents mécanismes qui prétendent alléger le trop plein qui provient de la complexité de IL ; elle peut être due à la surgénéralisation, à la restructuration ou à la simplification d'une structure apprise récemment.

8. Le fait de connaître une règle ne signifie pas nécessairement pouvoir l'utiliser pour une interaction communicative. On observe aussi la relation contraire, c'est-à-dire que le fait de pouvoir utiliser librement une règle ne signifie pas pouvoir la formuler explicitement. Comme conséquence, Krashen (1982 : 6) observe que souvent les règles les plus faciles à être formulées sont les plus difficiles à être intégrées dans le IL pour l'utilisation libre de la communication. Différents chercheurs du champ d'étude de AL2 ont détecté ce phénomène et ils ont essayé de l'expliquer et de lui donner un nom, soit comme un phénomène de deux types de performance ou soit comme un phénomène de deux types de connaissance. À ce sujet, nous avons déjà mentionné les propositions de Krashen sur l'acquisition et l'apprentissage, de Bialystok (1978) sur la connaissance explicite et la connaissance implicite et de McLaughlin (1978) sur les réponses automatiques et les réponses contrôlées. Les chercheurs se différencient du fait qu'ils acceptent, ou pas, l'existence d'une interaction entre ces deux savoirs ou performances dans la pensée de l'étudiant ; actuellement, on parle de l'hypothèse de l'« interface » qui permet le libre passage entre les connaissances inconscientes et conscientes de la langue.

9. Les chercheurs du courant interactionniste pensent que la participation d'une interaction modifiée formellement (linguistiquement), ou fonctionnellement (interac-

tionnellement), permet que celle-ci soit significative. Pour plusieurs raisons ce type d'interaction favorise l'acquisition de l'élève :

- Elle permet à l'étudiant de comprendre ce qui est dit et elle permet alors d'intérioriser la structure de L2.
- Elle permet à l'étudiant d'avoir une rétroalimentation sur sa propre production linguistique.
- Elle lui offre l'opportunité de modifier son interlangue.
- Elle aide l'étudiant à orienter son attention vers de nouvelles structures de L2.

En guise de conclusion, nous aimerions mentionner plusieurs propositions pédagogiques plus spécifiques qui proviennent des théories que nous avons présenté dans ce chapitre :

1. La théorie de la Grammaire Universelle concède un rôle peu important dans ce sens-là. Son point de vue se ressemble à celui de Krashen, qui est un linguiste formé dans la tradition chomskyenne. Malgré cela, certains théoriciens de cette approche ont effectué des recherches sur les universaux implicationnels et sur le mécanisme de projection, ainsi que sur le rôle des structures marquées et non-marquées, et ils font certaines suggestions pour la pédagogie des langues :
 - a. L'instruction peut provoquer que certains étudiants acquièrent non seulement les traits qui ont été enseignés, mais aussi d'autres traits qui sont liés implicationnellement à eux.
 - b. L'instruction de traits marqués peut faciliter l'acquisition de traits non-marqués ; cependant, cette relation ne s'effectue pas en sens inverse.
 - c. L'instruction de traits non-marqués peut conduire les étudiants à simplifier leur interlangue, tandis que l'instruction de traits marqués les aidera à mettre en place le processus de "complexification".
2. La théorie du moniteur propose une série de conseils intéressants pour l'enseignement de LE. Les conseils suivants sont peut-être les plus importants :
 - a. La salle de classe peut promouvoir l'acquisition quand les activités sont destinées à offrir un *input* compréhensible et que l'ambiance émotionnelle réussit à diminuer le filtre affectif.
 - b. La quantité d'*input* ne garantit pas par elle seule l'acquisition ; en effet, l'individu peut être « exposé » à l'information linguistique sans réellement la laisser passer à l'appareil interne sous forme d' *intake*.
 - c. Dans une même situation d'acquisition, différents individus peuvent atteindre différents niveaux de compétence à cause de l'influence de leur filtres affectifs.
 - d. L'enseignement de la grammaire permettra aux étudiants de développer leur Moniteur qui, dans des conditions idéales, stimulera la correction du niveau formel des énoncés.
 - e. Pas toutes les règles apprises peuvent être utilisées par le Moniteur au moment d'éditer ce qui est dit ; il est donc préférable d'enseigner les règles les moins complexes.

3. Les études sur l'interaction LN-LNN nous indiquent que l'acquisition peut être plus facile grâce à des situations ou des ambiances interactives qui ont les caractéristiques suivantes :
 - a. Être une ambiance qui stimule principalement l'*intake*.
 - b. Être une ambiance qui permette aux étudiants de contrôler les contenus propositionnels ou les thèmes.
 - c. Être une situation d'apprentissage dans laquelle les interactions respectent le principe de l'« Ici et tout de suite ».
 - d. Être une ambiance d'apprentissage dans laquelle les interactions permettent la production d'actes de parole variés.
 - e. Être une ambiance qui proportionne des interactions dans lesquelles il y a l'utilisation d'énoncés « rallongés », c'est-à-dire des émissions dans lesquelles les LN assument l'énoncé du LNN en le rallongeant linguistiquement et de manière propositionnelle.
 - f. Être une ambiance qui réveille et qui appuie le besoin et le désir de se communiquer en L2 malgré les difficultés linguistiques que l'étudiant peut avoir ; être donc une ambiance qui favorise les négociations de signifié.

TERMES CLÉS DE CE THÈME

Interlangue — Compétence transitoire

Systèmes approximatifs

Structure latente du langage

Structure psychologique latente

Transfert linguistique — Transfert d'apprentissage

Stratégie d'apprentissage — Stratégie de communication

Surgénéralisation

Fautes — Erreurs

Erreurs interlangagières

Erreurs intralangagières

Erreurs de développement

Fossilisations — Resurgissements

Variabilité — Systématicité

Innéisme de Chomsky

Dispositif d'acquisition du Langage (LAD)

Problème logique de l'acquisition d'une langue

Grammaire Universelle (GU)

Grammaire centrale — Grammaire périphérique

Marquage linguistique

Structure marquée — Structure non-marquée

Théorie du Moniteur de Krashen

Acquisition de L2/LE — Apprentissage de L2/LE

Moniteur — Utilisation du Moniteur
Input — *Intake* — Filtre affectif
 Ambiance type contact — Ambiance type *intake*
 Interactionnisme social
 Discours des mères (*motherese*)
 Discours pour les étrangers (*foreigner talk*)
 Discours des professeurs de langues (*teacherese*)
 Modifications formelles ou linguistiques
 Modifications fonctionnelles ou interactionnelles
 Simplifications grammaticales — Simplifications agrammaticales
 Vérification de la compréhension — Vérification pour la confirmation
 Pétitions de précisions — Expansions
 Négociation de signifié
 Questions rhétoriques — Questions d'information.

LECTURES COMPLEMENTAIRES

Nous proposons aux lecteurs qui désirent avoir plus de détails sur les thèmes traités dans ce chapitre la lecture des auteurs suivants signalés dans les références bibliographiques :

- Allwright, D. et K.M. Bailey (1991) *Focus on the Language Classroom : An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
 Bustos, J.M. et J.J. Sánchez (coord.) (2006) *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas : El buen aprendiz*, Espagne, Luso Española de Ediciones.
 Calvin, W.H. et D. Bickerton (2001) *Lingua ex Machina*, Espagne, Gedisa.
 Cook, V. (1992) *Second Language Learning and Language Teaching*, Londres, Edward Arnold.
 Corder, S.P. (1983) "A Role for the Mother Tongue", dans Susan Gass (ed.), *Language Transfer in Language Learning*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
 De Boret, K. Lowie, W. et M. Verspoor (2005) *Second Language Acquisition : An Advanced Resource Book*, New York, Routledge.
 Dulay, H., M. Burt et S. Krashen (1982) *Language Two*, New York, Oxford University Press.
 Durão, A. (2007) *La interlengua*, Espagne, Arcos Libros.
 Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, États-Unis, Oxford University Press.
 ----- (1988) *Classroom Second Language Development*, New York, Prentice Hall.
 Field, J. (2005) *Language and the Mind*, New York, Routledge.
 Gass, S.M. et L. Selinker (2008) *Second Language Acquisition*, New York, Routledge.
 Han, Z. (2004) *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*, Grande-Bretagne, Multilingual Matters, Ltd.

- Johnson, K. (2008) *Aprender y enseñar lenguas extranjeras*, Mexique, Fondo de Cultura Económica.
- Savignon, S. (1990) « In Second Language Acquisition/Foreign Language Learning Nothing Is More Practical than A Good Theory » dans B. Van Patten et J. Lee (ed.). *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning* (185-197). Clevedon : Multilingual Matters.
- Torijano, J.A. (2004) *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Espagne, Arcos Libros.
- VanPatten, B. et J. Williams (2008) *Theories in Second Language Acquisition*, New York, Routledge.
- White, L. (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.

Sur l'interlangue en général :

Durão, 2007.

Ellis, 1985 ; 1988.

Sur les caractéristiques des erreurs de IL :

Dulay et Krashen, 1982.

Torijano, 2004.

Sur le rôle de L1 pendant le développement de IL :

Dulay et Krashen, 1982.

Corder, 1983.

Gass et Selinker, 2008.

Sur les modèles explicatifs sur AL2 :

Cook, 1992.

VanPatten et Williams, 2008.

Sur l'*input* et l'interaction dans la salle de classe :

Allwright et Bailey, 1991.

Cook, 1992.

Ellis, 1998.

VanPatten et Williams, 2008.

Sur l'« apprentissage » dans AL2/LE :

Allwright et Bailey, 1991.

Ellis, 1998.

VanPatten et Williams, 2008.

ACTIVITÉS

Ces activités ont comme objectif d'inviter le lecteur à évaluer ses connaissances sur les concepts traités dans ce chapitre.

Si ces activités vous semblent difficiles, relisez le texte de ce chapitre et reprenez les passages qui peuvent vous être utiles.

Révision des connaissances acquises

1. Expliquez chacun des termes clefs de ce chapitre.
2. Comparez les termes d'*interlangue*, de *compétence transitoire* et de *systèmes approximatifs*.
3. Expliquez la relation entre le Dispositif d'Acquisition du Langage et la Grammaire Universelle.
4. Comparez les concepts d'*évidence positive* et d'*évidence négative* dans le processus de AL2/LE.
5. Expliquez pourquoi dans la GU il est, en principe, plus facile d'acquérir les connaissances linguistiques qui dépendent de la grammaire centrale.
6. Réviser les cinq hypothèses de la Théorie du Moniteur et identifiez celles qui sont en relation intrinsèquement. Expliquez les raisons qui vous permettent d'établir ces relations.
7. Des cinq hypothèses de la Théorie du Moniteur, quelles sont celles qui vous paraissent les plus importantes pour le professeur de langues ?
8. Quelles sont les similitudes et les différences entre le *discours des mères*, le *discours pour étrangers* et le *discours du professeur de langues* ?
9. Expliquez les différences entre les modifications linguistiques et les modifications interactionnelles dans le discours de la salle de classe. Donnez des exemples.
10. Quelles sont les différences entre les mécanismes de négociation suivants : la « vérification de compréhension », la « vérification de confirmation » et les « pétitions de précisions ».

Réflexion et application des connaissances acquises

1. Comparez la proposition explicative sur l'IL de Selinker et de Corder. Laquelle vous paraît être plus en accord avec les propositions du cognitivisme contemporain ?
2. Comparez les explications sur le phénomène de la fossilisation de Selinker, de Seliger, de Krashen et de Schumann. Quelle est votre opinion à ce sujet ?
3. Quelle est la différence entre les phénomènes de fossilisation et les resurgissements ? Pourquoi Adjenian considère que les resurgissements sont des phénomènes plus positifs pour le développement de IL ?

4. Expliquez pourquoi la systématique de l'IL ne se contredit pas avec sa variabilité.
5. Selon Krashen, la quantité d'*input* est nécessaire, mais non pas suffisante. Que veut-il dire avec cette idée ?
6. Pourquoi les théories de la grammaire universelle et du moniteur sont innéistes ? Que pensez-vous de ce type d'explication de l' AL2/LE ?
7. Des cinq hypothèses de Krashen, selon vous, laquelle est la plus importante pour le travail dans la salle de classe de LE ? Exposez vos raisons.
8. Lorsque vous avez appris une nouvelle langue, avez-vous agi comme une personne qui a abusé de l'utilisation du moniteur, ou ne l'avez-vous pas utilisé ? Comment le savez-vous ? Selon les théoriciens de cette théorie, quelles caractéristiques devraient alors avoir votre développement de L2.
9. Comparez les propositions de l'Interactionnisme Social et de la Théorie du Moniteur sur le rôle de la conversation en AL2.
10. Expliquez comment nous pouvons évaluer nos productions en L2 en utilisant le Moniteur.

Application créative des connaissances acquises

1. À partir des caractéristiques de IL qui ont été mentionnées dans ce chapitre, analysez un enregistrement et une production écrite d'un locuteur non-natif de LE (ces énoncés peuvent aussi être les vôtres). Détectez s'il y a eu un type de variabilité entre les ILs des deux types de discours — oral et écrit — et, si votre réponse est affirmative, dites pourquoi.
2. À partir des données sur le IL, quelles réflexions pouvez-vous faire en tant que professeur de LE ?
3. Observez un collègue pendant une semaine et identifiez si celui-ci enseigne via correction d'erreurs ou via *input*. Discutez brièvement vos observations et dites comment la théorie de Krashen expliquerait l'acquisition de L2 dans le groupe que vous avez observé.
4. En audio, enregistrez plusieurs de vos cours. Postérieurement, analysez les modifications linguistiques et interactionnelles que vous avez le plus utilisées.
5. Quels conseils donneriez-vous à un professeur qui vous commente que ses élèves sont toujours anxieux ?
6. Pourquoi doit-on enseigner la grammaire à l'étudiant adulte, mais sans exagérer ?
7. Que pensez-vous de l'idée que « la tâche d'apprendre une nouvelle langue est plus complexe » ? Êtes-vous d'accord ?
8. Laquelle des trois propositions révisées dans ce chapitre vous a paru la plus utile pour le travail du professeur ?
9. Après avoir examiné ce chapitre, quelle est votre opinion sur l'affirmation de Savignon que « rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie » ?

10. Examinez le tableau suivant et comparez les propositions théoriques présentées en lui :

	<i>Grammaire universelle</i>	<i>Théorie du moniteur</i>	<i>Interactionnisme social</i>
Rôle de l'apprenant			
Rôle du professeur			
Rôle de l' <i>input</i>			
Fonction de la conversation			
Importance des aspects affectifs			
Importance du discours du professeur			

THÈME 4. L'ÂGE ET LE DÉVELOPPEMENT D'UNE LE

L'adulte est un excellent acquéreur lorsqu'il reçoit l'input nécessaire pour l'acquisition dans une situation où le filtre est « perméable ». La salle de classes peut être un excellent endroit pour pourvoir cette situation, si elle satisfait aussi bien les besoins linguistiques que les besoins affectifs de l'individu. (Krashen, 1982b : 220)

I. INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous traiterons l'un des thèmes du domaine de l'acquisition-apprentissage des langues étrangères qui provoque depuis des siècles une forte polémique. En se basant sur la neurolinguistique et la psycholinguistique, nous discuterons de l'influence de l'âge dans le développement d'une LE. On ne se réfère pas seulement à l'âge comme un laps de temps, mais aussi comme l'effet sur l'individu de l'interaction de variables multiples — biologiques, cognitives, sociales, affectives, etc. — qui ont lieu pendant ce laps de temps.

Les recherches autour de ce sujet et les résultats qui en découlent peuvent revêtir une grande importance pour les professionnels de l'enseignement des langues étrangères ; elles permettraient, par exemple, l'élaboration d'un programme d'études (l'approche, les contenus, la chronologie de ces derniers, les niveaux de maîtrise à atteindre, etc.) en accord avec un public d'élèves (leur âge, leurs difficultés éventuelles et leurs besoins, etc.). Ils permettraient, en outre, aux élaborateurs des programmes, aux professeurs, au jeune étudiant, ainsi qu'aux parents de ce dernier, de savoir quel est l'âge optimal pour initier cette acquisition-apprentissage des langues étrangères ; ces recherches permettraient aussi de prévoir jusqu'à quel point un adulte peut espérer développer sa compétence en LE.

Le fait de penser que plus un individu est jeune, plus il aura du succès dans l'acquisition d'une langue étrangère n'est pas une idée toute neuve. Ekstrand (1982) observa que, déjà en 1915, on faisait mention de cet argument ; mais c'est surtout à partir des années 60 que croît l'intérêt pour évaluer cette affirmation et pour analyser la supériorité de l'enfant. Dans ces années là, une explication d'ordre neurologique s'impose ; peu après, dans les années 70, ce point de vue est sévèrement mis en doute et on propose de nouvelles perspectives basées sur des paramètres cognitifs, affectifs et conversationnels (en rapport avec l'*input*). Ce chapitre a pour but la présentation du panorama de cette discussion, et pour cela nous répondrons aux questions suivantes :

L'explication neurolinguistique

- Pourquoi seul l'être humain dispose-t-il de la parole ?

- Pourquoi seul l'enfant, contrairement à l'adolescent et à l'adulte, réussit-il aisément dans la maîtrise d'une LE ? Ceci est-il dû à certaines caractéristiques neurolinguistiques ?
- La neurolinguistique est-elle utile à la didactique d'une LE ?

L'explication cognitive, l'explication de l'*input* et l'explication affective

- Pourquoi, au début de l'acquisition, l'adolescent et l'adulte développent-ils leur interlangue plus vite que l'enfant ? Est-ce grâce à leur maturité cognitive ? Est-ce grâce à l'*input* qu'ils traitent ?
- Comment expliquer, qu'après un désavantage initial, l'enfant dépasse l'adolescent et l'adulte dans la maîtrise d'une LE ? Est-ce grâce à certaines caractéristiques affectives ?

II. L'EXPLICATION NEUROLINGUISTIQUE

II.A. Pourquoi seule l'espèce humaine dispose-t-elle de la parole ?

Le genre humain est le seul à pouvoir communiquer par l'intermédiaire d'un système de signes verbaux ; dans cette section, nous réfléchissons sur les caractéristiques cérébrales qui expliquent ce privilège. Vu la spécificité du sujet, on omettra les caractéristiques de l'appareil phonateur qui ont aussi un rôle important dans la capacité verbale de l'homme (cf. Lenneberg, 1967 ; Slobin, 1979 ; Ardila, 1983 ; Rosenzweig et Leiman, 1992 ; Carlson, 1996 ; Altmann, 2002 ; Piattelli-Palmarini *et al.*, 2009).

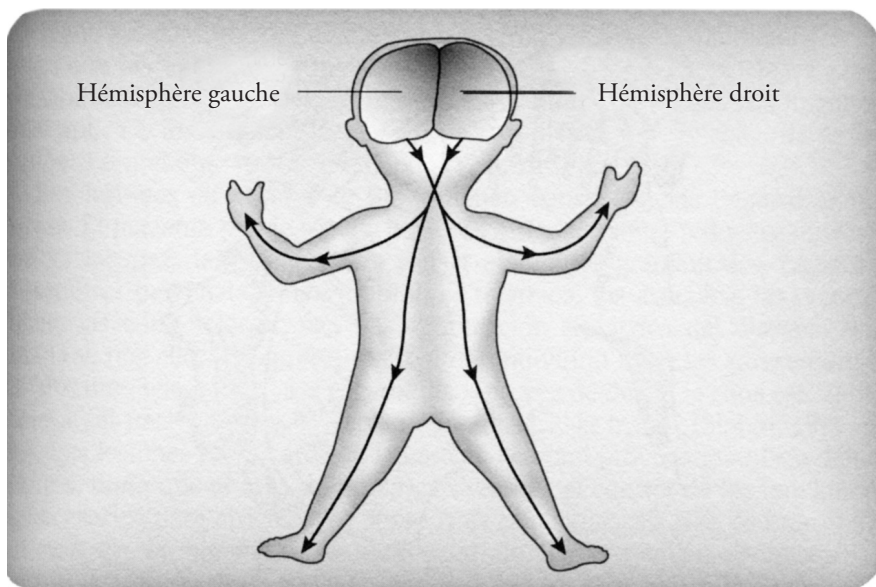


Figure 4.1. Participation des hémisphères gauche et droit dans le contrôle des membres du corps humain (Aitchison, 1976 :56).

Le cerveau de l'être humain est divisé en deux hémisphères qui contrôlent chacun la moitié opposée du corps (hémisphère gauche — moitié droite ; hémisphère droit — moitié gauche). Ce phénomène est dû « au croisement au niveau de la moelle épinière des nerfs qui viennent du corps et qui arrivent au cerveau » (Brabyn, 1982 : 1). Ce phénomène est illustré dans la figure 4.1.

En plus, le cerveau humain dispose de nombreux plis, ou circonvolutions, qui augmentent sa surface ainsi que sa capacité, et il contient un grand nombre de cellules nerveuses, environ dix mille millions de neurones (Brabyn, 1982). Sa taille est importante ; ainsi, le cerveau d'un chimpanzé — espèce la plus souvent comparée à l'homme — pèse plus ou moins 450 grammes (Slobin, 1979), tandis que notre cerveau pèse 1 360 grammes en moyenne, c'est-à-dire trois fois plus que celui du chimpanzé (Brabyn, 1982). Le cerveau de l'homme représente plus du 2% de son poids total, alors que celui du chimpanzé représente moins du 1% (Aitchison, 1976). On constate que le cerveau humain a « une taille extraordinaire et qu'il est donc capable d'exercer des fonctions différentes, qualitativement et quantitativement, de celles des autres animaux » (Lenneberg, 1985 : 92).

Lenneberg a étudié les nains nanocéphaliques — ou nains à tête d'oiseau — et il apparaît que la taille du cerveau a une incidence sur l'intelligence, mais elle n'explique en aucun cas la capacité verbale de l'être humain. Ces nains possèdent un tout petit cerveau d'environ 400 grammes et présentent un retard intellectuel ; nonobstant ils peuvent parler.

Du point de vue intellectuel, ces nains présentent, pour la plupart, un certain retard correspondant à un âge mental (...) de 5 à 6 ans (...). Ils acquièrent tous les rudiments du langage, aussi bien en expression qu'en compréhension, et la plupart maîtrisent les capacités verbales tout au moins aussi bien qu'un enfant normal de cinq ans (Lenneberg, 1985 : 94).

La faculté verbale de l'homme ne peut pas s'expliquer en termes quantitatifs, mais en termes qualitatifs (Aitchison, 1976). L'être humain parle car son cerveau est programmé pour la fonction linguistique. D'une part, comme il apparaît dans le schéma ci-dessous, une partie importante de l'écorce motrice du cerveau humain (l'aire corticale responsable des mouvements volontaires) est exclusivement dédiée au contrôle des organes qui supportent l'acte verbal (les muscles du visage, les lèvres, la langue, etc.).

Ce schéma nous montre aussi que le contrôle des mains, et donc de la manipulation, fait aussi partie des fonctions centrales du cortex moteur et que le reste du corps est très pauvrement représenté. On observe aussi que le contrôle des différents membres du corps fonctionne de façon invertie : le contrôle des pieds et des jambes se trouve dans la partie supérieure de la tête et le contrôle du visage et de la bouche se situe dans la partie inférieure (Aitchison, 1976 : 61).

D'un autre côté, le cortex cérébral humain dispose de zones spécifiquement responsables de la fonction linguistique (par exemple, les capacités de codage et de décodage) (Luria, 1980 ; Altmann, 2002 ; Piatelli-Palmarini *et al.*, 2009). Paul Broca, anatomiste français, a été le précurseur du champ de la neurologie qui étudie la localisation de ces

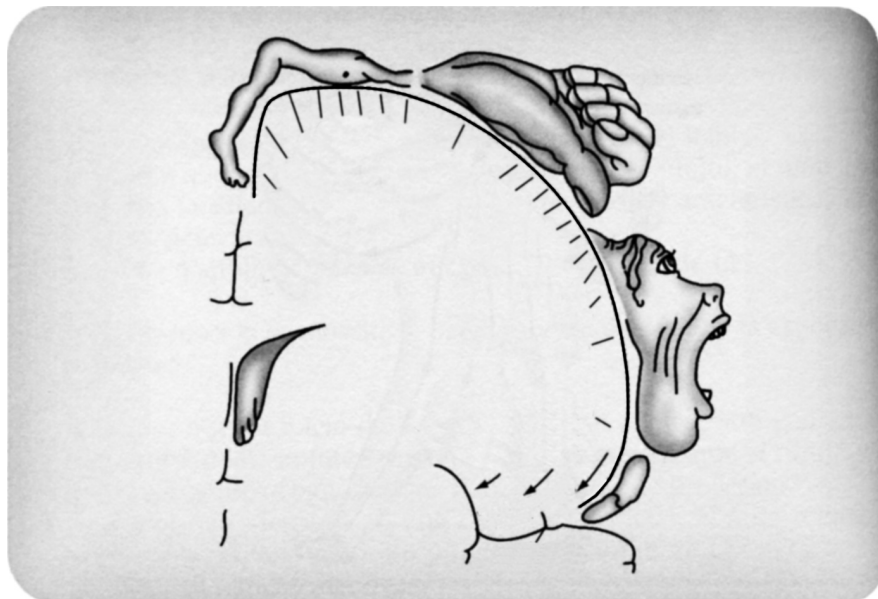


Figure 4.2. Représentation schématique des aires et des proportions du cortex moteur humain (Penfield et Rasmussen, 1968 : 57 ; dans Slobin, 1979 : 119).

zones. Il a décrit en 1861 le cerveau d'un malade qui présentait des altérations des capacités d'expression causées par une lésion dans la région frontale de l'hémisphère gauche. Il a donc conclu que cette aire, appelée actuellement **aire de Broca** (cf. Figure 4.3), contrôle la production écrite et orale. « Cette trouvaille a démontré pour la première fois la différence radicale entre les fonctions des hémisphères gauche et droit du cerveau, en soulignant l'importance de l'hémisphère gauche (...) dans son rôle dominant en relation avec les complexes fonctions verbales » (Luria, 1983 : 114). La responsabilité de l'hémisphère gauche dans le contrôle du matériel linguistique s'applique aux sujets normaux qui sont droitiers, ainsi qu'à la majorité des gauchers (Lenneberg, 1967 ; Aitchison, 1976 ; Ardila, 1986, 2001).

Les lésions dans l'aire de Broca ont des conséquences linguistiques négatives. Les patients peuvent répéter des mots isolés, principalement des substantifs, mais ils sont incapables de former des phrases ou d'utiliser des éléments grammaticaux tels que les pronoms personnels, les pronoms relatifs, les articles, les prépositions, les conjonctions, etc. L'organisation syntaxique du discours de l'individu est endommagée, ce qui entraîne l'utilisation d'un discours dit « télégraphique ». C'est ainsi que le patient, au lieu de dire « Le dîner est servi », dira « Dîner... dîner servi » (Slobin, 1979 : 128). Les lésions de cette aire du cortex cérébral provoquent aussi des dommages moteurs étant donné que l'aire de Broca participe au contrôle des mouvements nécessaires de la langue pour articuler les sons. « L'aire de Broca (...) participe au contrôle des mouvements effectués lors de l'émission du langage » (Ardila, 1983 : 111).

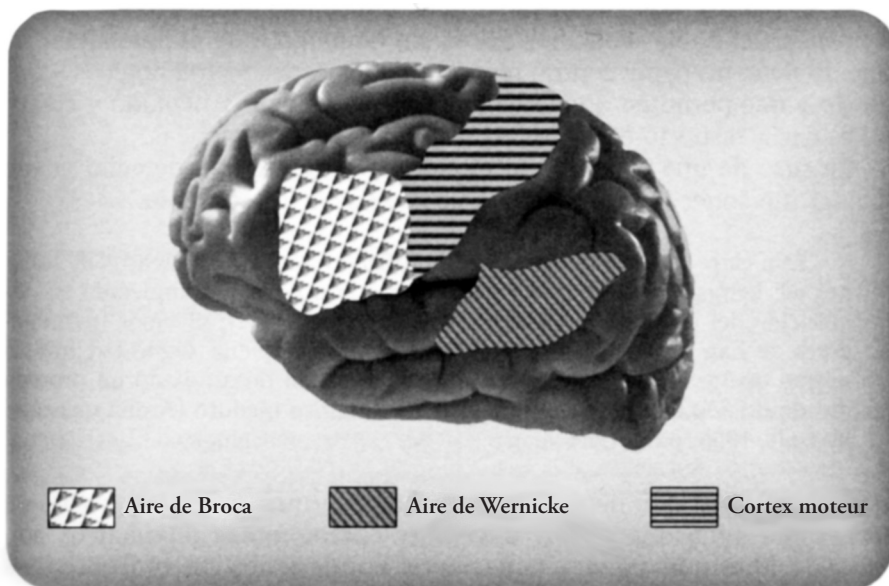


Figure 4.3. Aires du cortex cérébral impliquées dans capacité linguistique (d'après Ardila, 1983 : 121).

En 1874, plus ou moins à l'époque où Paul Broca menait ses recherches, le psychiatre allemand Carl Wernicke a étudié des patients dont la partie postérieure de l'hémisphère gauche avait été endommagée (cf. Figure 4.3.). Ces derniers parlaient très vite et utilisaient des énoncés avec de nombreux pronoms et très peu de substantifs. Les phrases ci-après illustrent ce phénomène : « Cet enfant a fait quelque chose...là...(...) il l'a fait... il l'a cassé. Je ne peux pas dire quoi, mais je sais ce que c'est » (Marín *et al.*, 1976 ; dans Slobin, 1979 : 128). L'individu qui souffre de l'« **Aphasie de Wernicke** » — on comprend par aphasie une altération du langage due à une lésion du cortex cérébral, (Ardila, 1983 :140) — peut comprendre des sons non verbaux, par exemple des sons musicaux. Par contre, sa compréhension « des mots entendus » (Luria, 1983 :114) est gravement endommagée. Wernicke a donc déduit que cette aire du cerveau était responsable de la capacité de compréhension auditive du matériel linguistique.

Toutes les aires du cerveau sont reliées entre elles et travaillent toutes conjointement. « Certains neurologues suggèrent que les interconnexions sont aussi importantes que les aires et ils soutiennent que les problèmes linguistiques les plus importants ont lieu lorsqu'il y a eu dommage desdites connexions » (Aitchison, 1976 : 63).

Des recherches plus récentes suggèrent que l'hémisphère droit participe aussi à la fonction linguistique (cf. Ostrosky-Solís et Ardila, 1986, 2001 ; Piatelli-Palmarini *et al.*, 2009). Elles ont servi aussi à préciser le rôle que joue l'hémisphère gauche. En nous basant principalement sur les travaux d'Ardila et d'Ostrosky-Solís (1986, 2001), et d'Ardila (1986), nous vous présentons dans le tableau ci-dessous les différents rôles des

hémisphères gauche et droit sur le contrôle des capacités, ainsi que des composants linguistiques. Afin de présenter un panorama un peu plus vaste, nous avons aussi inclus des fonctions non-linguistiques.

L'HÉMISPHERE GAUCHE CONTRÔLE	L'HÉMISPHERE DROIT CONTRÔLE
A. LA CAPACITÉ LINGUISTIQUE	
A1. L'EXPRESSION MOTRICE DE L'ACTE VERBAL	
Les mouvements nécessaires à la parole.	
A2. LE CODAGE ET LE DÉCODAGE	
Catégories phonétiques et phonologiques : • Le traitement du niveau phonétique et phonologique. • La capacité à établir la correspondance entre graphème et phonème. • L'organisation mnésique des aspects phonologiques (la mémoire des phonèmes ou des unités plus importantes comme les syllabes, les mots, les syntagmes).	• L'intonation et l'accent. • Les patrons rythmiques de la langue orale. • Les éléments prosodiques (les questions, les expressions d'émotions, etc.). • Le timbre des voix.
Catégories syntaxiques et morphologiques : • Le traitement du codage et du décodage du niveau de structure de la langue. • L'élaboration de constructions grammaticales et de transformations syntaxiques. Catégories lexicales : • Les mots abstraits de basse fréquence (les substantifs ou les adjectifs complexes) • Les pronoms, les adverbes, les verbes • Le lexique dénominatif.	• Les mots simples (les substantifs et les adjectifs sémantiquement simples). • Les aspects émotionnels de la langue (les expressions d'admiration, le chant, etc.). • Les automatismes (la signature, le nom, les expressions quotidiennes comme « Bonjour », etc.). • Le lexique de connotation, le lexique associatif et imaginatif.
A3. LE CODAGE ÉCRIT (l'écriture)	
• Les composantes syntaxiques et morphologiques nécessaires pour l'écriture.	• Les facteurs spatiaux qui interviennent dans l'écriture (l'organisation de l'espace page, etc.) • La capacité de produire graphiquement ou « idéographiquement » les mots (par exemple, « chat », et non pas « ch a t »).
A4. LE DÉCODAGE DU MATÉRIEL ÉCRIT	
• Les composantes syntaxiques et morphologiques nécessaires pour l'écriture.	• Les facteurs spatiaux qui interviennent dans la lecture (l'organisation des espaces du texte, etc.). • La capacité à lire des mots simples. • La capacité à visualiser la représentation graphique des mots.

B. LE DÉCODAGE DE MATÉRIEL NON-LINGUISTIQUE	
	Le décodage de mélodies, de bruits naturels (la pluie, un chien qui aboie, etc.).
C. LA COORDINATION VISIO-SPACIALE	
	L'orientation dans l'espace, la reconnaissance des espaces, la mémoire topographique (qui permet, par exemple, de dessiner, de reconnaître un ensemble de formes, etc.).
D. LA DIMENSION TACTILE	
- La sensibilité de la main droite. - La reconnaissance, par le toucher, de matériel linguistique (l'alphabet Braille est mieux traité de la main droite).	- La sensibilité de la main gauche. - La reconnaissance par le toucher de formes non-linguistiques.
E. LE COMPORTEMENT	
	Les formes du comportement (les changements émotionnels, etc.).
F. LE TEMPS (Krashen, 1981)	
Les fonctions en relation avec le temps (par exemple, la perception qui permet de déterminer l'ordre dans lequel ont été reçus certains stimuli).	
G. LE TYPE DE PENSÉE (Slobin, 1979 ; Seliger, 1982 ; Ellis, 1985)	
Les opérations analytiques (par exemple, analyser les parties d'une mélodie, analyser les composantes d'un visage).	Les opérations de synthèse (par exemple, percevoir une mélodie comme un tout, comme une gestalt, reconnaître un visage dans sa perception comme un tout).

Tableau 4.1. Participation de l'hémisphère gauche et de l'hémisphère droit dans le contrôle de la capacité linguistique et d'autres fonctions.

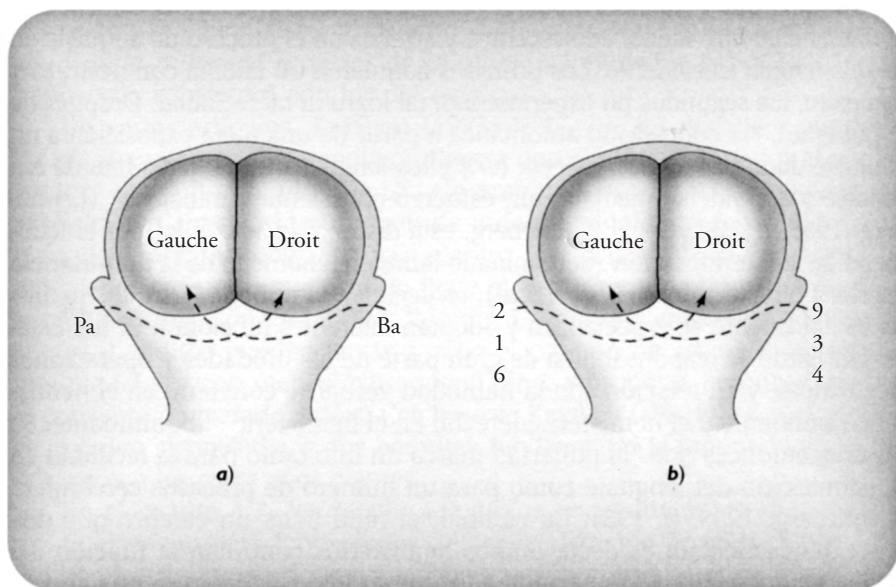
Dans ce tableau, nous observons que les deux hémisphères participent dans la fonction de la parole. Toutefois, il apparaît que l'hémisphère gauche joue un rôle central dans les aspects phonologiques et linguistiques qui permettent au langage d'être un système articulé et créatif, grâce aux unités et aux règles de syntaxe.

Quand il y a lésion de l'hémisphère gauche, l'hémisphère droit peut adopter des fonctions linguistiques qu'il ne possédait pas auparavant.

Nous avons souvent trouvé cette plasticité chez des enfants qui n'avaient pas encore terminé leur acquisition langagière ni leur maturité du système nerveux, et dont l'hémisphère gauche avait souvent une lésion (...). Plusieurs chercheurs éprouvent

encore des réserves à accepter pleinement que le même phénomène ait lieu chez des sujets adultes qui ont, eux, développé un processus d'acquisition du langage, et qui ont donc un système nerveux mûr (Ardila et Ostrosky-Solís, 1986 : 21).

Les méthodes qui permettent de déterminer dans quelles aires du cerveau se trouvent stockées les différentes composantes linguistiques sont très variées. Les études cliniques des patients qui présentent des lésions cérébrales (causées par des accidents, des tumeurs, etc.) est la méthode la plus classique. De même qu'avec les études de Broca et de Wernicke, le but est d'établir une relation entre l'aire du cerveau abîmée et les troubles ou les empêchements linguistiques que présente l'individu. D'autres techniques sont l'**audition dichotomique** (proposée par Broadbent, 1954, et par Kimura, 1961) et l'encéphalographie. Les tests d'audition dichotomique (cf. Figures 4.4 et 4.5) consistent à percevoir deux stimuli auditifs simultanés, chacun reçu par une oreille différente (Field, 2004).



Figures 4.4. et 4.5. L'audition dichotomique avec des stimuli linguistiques simples et complexes (d'après Aitchison, 1976 : 57).

En général, les stimuli sont simples (cf. Figure 4.5.), ils sont composés d'une seule syllabe ; il existe pourtant des travaux (voir Krashen, 1981 ; 1982b) où les stimuli sont plus complexes (cf. 4.5.) puisqu'ils sont composés de plusieurs voyelles ou de plusieurs chiffres (par exemple, l'individu doit traiter simultanément à travers son oreille droite le concept « 2 », et à travers son oreille gauche le concept « 9 » et, immédiatement après, les concepts « 1, 3 » et « 6, 4 » à travers chaque oreille respectivement). Il s'agit de déterminer,

à l'aide de cette technique, quelle est l'oreille qui perçoit le mieux l'information verbale et de trouver ainsi quel est l'hémisphère qui traite principalement le matériel linguistique.

Les **encéphalographies** montrent que, lors des états de méditation ou de repos, certaines ondes augmentent (les ondes alpha), alors qu'elles diminuent lors des situations d'interaction linguistique. Les encéphalographies nous permettent de savoir quel(s) hémisphère(s) produise(nt) et traite(nt) le matériel linguistique. L'une des méthodes les plus récentes pour l'exploration des activités cérébrales est l'imagerie par résonance magnétique (IRM).

II.B. Différence entre l'enfant, l'adolescent et l'adulte dans l'acquisition

Pourquoi, contrairement à l'adolescent et à l'adulte, l'enfant réussit-il aisément dans la maîtrise d'une LE ? Ceci est-il dû à certaines caractéristiques neurolinguistiques ?

De même que Penfield et Roberts (1959), Lenneberg (1967) considère que la différence entre les enfants, les adolescents et les adultes, dans les procédés d'acquisition d'une langue, est évidente. Les enfants acquièrent une langue avec adresse et succès, tandis que les adolescents n'atteignent jamais le même succès aussi facilement. Après la puberté, « l'acquisition automatique par une simple exposition à un langage semble disparaître (...), et les langues étrangères doivent être enseignées et apprises au moyen d'un effort conscient qui implique du travail » (Lenneberg 1985 : 206). D'après Lenneberg, cette différence peut s'expliquer par le phénomène de la **latéralisation** (que l'on appelle aussi phénomène de la **domination cérébrale** ou de l'**asymétrie cérébrale**), c'est-à-dire que, pendant la puberté, les deux hémisphères du cerveau se spécialisent et adoptent différentes fonctions. L'hémisphère gauche est responsable d'une grande partie des unités et des opérations linguistiques ; c'est l'hémisphère dominant en ce qui concerne la capacité verbale et l'hémisphère droit est l'hémisphère sous-dominant. Nous observons donc que « la puberté marque une limite pour une acquisition facile du langage, de même que pour un certain nombre de processus cérébraux. » (Lenneberg, 1985 : 198). En revanche, le cerveau de l'enfant est plastique, ce qui veut dire que les deux hémisphères contrôlent la fonction de la parole. C'est cette flexibilité qui permet à l'enfant l'acquisition de sa langue maternelle, d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère en atteignant des niveaux optimaux. Cette plasticité diminue peu à peu pendant l'enfance pour disparaître complètement lors de l'adolescence. « Le phénomène de la domination apparaît vraisemblablement après une diminution progressive du rôle que jouait l'hémisphère droit » (Lenneberg, 1985 : 180).

Il est intéressant de faire remarquer que l'organisation fonctionnelle de la capacité linguistique est différente chez les sujets qui parlent plusieurs langues. Nous observons chez les polyglottes « une organisation plus vaste, moins latéralisée et plus dynamique des fonctions langagières ». (Kotik, 1986 : 198). Le degré de latéralisation dépend directement de l'âge où se réalise l'acquisition. Chez les sujets bilingues précoces (l'acquisition de L2, et/ou de LE, a eu lieu pendant l'enfance), c'est l'hémisphère gauche qui contrôle essentiellement L2 et/ou LE. Par contre, lorsque l'apprentissage de L2 ou de LE a eu lieu plus tard, il y a une participation plus équitable des deux hémisphères.

Pour Lenneberg, la plasticité est une condition essentielle pour l'acquisition d'une langue. Si un sujet *x* n'a pas été en mesure d'acquérir L1, L2 ou LE entre les 2 ans et la puberté, une telle acquisition sera impossible après cette échéance. Autrement dit, l'auteur considère qu'il existe un âge critique (période critique) après lequel l'acquisition d'une langue devient impossible puisque le cerveau perd toute sa flexibilité (Ioup, 2005 ; Long, 2007).

Revenons aux techniques qui nous permettent de savoir dans quelle zone du cerveau se situe le matériel linguistique ; les résultats sur lesquels se basent les propositions de Lenneberg de la *plasticité-du-cerveau-enfantin* (les deux hémisphères — HD (hémisphère droit) et HG (hémisphère gauche) — contrôlent la fonction linguistique) et de la *latéralisation-pendant-la-puberté* (l'hémisphère gauche contrôlant principalement la fonction linguistique) sont les suivants :

	<i>Plasticité de l'enfant</i>	<i>Latéralisation à la puberté</i>
Études cliniques	Chez l'enfant, une lésion dans l'HG ou dans l'HD aurait des conséquences linguistiques négatives.	Chez l'adulte, ou après l'âge de 12 ans, une lésion dans l'HD n'aurait pas de conséquences linguistiques négatives ; une lésion dans l'HG aurait des conséquences linguistiques négatives.
Audition dichotomique	Chez l'enfant, les deux oreilles (et/ou les deux hémisphères) auraient la même capacité pour le traitement du matériel linguistique.	Chez l'adulte, ou après l'âge de 12 ans, l'oreille droite (hémisphère gauche) aurait plus d'importance dans le traitement du matériel linguistique.
Encéphalographies	Chez l'enfant, l'activité linguistique devrait se refléter par un décroissement des ondes alpha dans les deux hémisphères.	Chez l'adulte, ou après l'âge de 12 ans, l'activité linguistique devrait se refléter par un décroissement des ondes alpha dans l'hémisphère gauche.

Tableau 4.2. Résultats des études cliniques, de l'audition dichotomique et des encéphalographies sur lesquels repose l'hypothèse de la latéralisation-pendant-la-puberté de Lenneberg (1967).

Dans plusieurs articles, Krashen (1973, 1981, 1982b) remet en cause les conclusions de Lenneberg. Il est d'accord sur la supériorité des enfants par rapport aux adolescents et aux adultes dans l'acquisition d'une LE, mais, d'après lui, les raisons qui expliqueraient cette supériorité ne sont pas d'ordre biologique mais affectives (cf. dans la section III. B. A., le modèle du filtre socio-affectif). Il affirme que la latéralisation a lieu à l'âge de 5 ans, et parfois avant, et qu'elle n'a aucune incidence négative déterminante sur l'acquisition de LE comme le propose Lenneberg ; il considère donc qu'aussi bien les adolescents que les adultes peuvent mener à bien le processus d'acquisition naturelle, même s'ils n'obtiendront peut-être pas le même succès que l'enfant, et il propose d'atténuer le concept de *période critique* (Ioup, 2005, Long, 2007). Le tableau suivant expose, d'après Krashen (1982b), quelques unes des données qui expliquent le bien-fondé de sa proposition d'une latéralisation à l'âge de 5 ans, ou avant.

	<i>Latéralisation à la première enfance ou depuis la naissance</i>	<i>Latéralisation à l'âge de 5 ans</i>	<i>Latéralisation à la puberté</i>
Études cliniques		Chez les enfants de 5 ans ou plus, de même que chez les adultes, l'aphasie est presque toujours le résultat de lésions dans l'HG.	
Audition dichotomique avec stimuli simples	Les enfants entre 3 et 5 ans présentent un avantage de l'oreille droite (HG).	On observe un avantage stable, qui ne se voit pas modifié avec l'âge, de l'oreille droite (HG) chez les sujets de 5 ans et plus.	
Audition dichotomique avec stimuli complexes			Seuls les adolescents et les adultes présentent un avantage de l'oreille droite (HG).
Encéphalographies	Lorsqu'un nouveau-né perçoit un stimulus verbal, les ondes alpha de l'HG montrent une diminution.		

Tableau 4.3. Résultats des études cliniques, de l'audition dichotomique et des encéphalographies, sur lesquelles repose l'hypothèse de la latéralisation-à-l'âge-de-5 ans-ou-avant de Krashen (1982b).

Les résultats des encéphalographies de ce tableau suggèrent que, depuis la naissance, il existe dans l'hémisphère gauche des signes d'une spécialisation linguistique de celui-ci ; cette spécialisation consiste dans le contrôle de la perception de l'*input*, par exemple de la voix de la mère (Krashen, 1982b). Les résultats des études cliniques montrent que chez les enfants de 5 ans l'aphasie est presque toujours le résultat d'une lésion de l'hémisphère gauche. Il démontre ainsi que l'HG a une participation prédominante dans la fonction linguistique et, qu'à cet âge là, la latéralisation a déjà eu lieu. Les résultats des études de l'audition dichotomique sont contradictoires. Les expériences avec des stimuli simples (avec des syllabes) soutiennent l'hypothèse de la latéralisation à 5 ans. En revanche, les expériences avec des stimuli complexes (avec des concepts) soutiennent plutôt l'idée de la latéralisation à l'âge de la puberté. Krashen explique cette divergence par le fait que la latéralisation de la plupart des composantes linguistiques est déjà bien établie à l'âge de 5 ans, ou avant ; cependant, quelques composantes — celles qui sont nécessaires à la perception de stimuli longs et complexes — peuvent être latéralisées plus tard dans l'hémisphère gauche, et ceci probablement jusqu'à la puberté. « Cela suggère qu'il peut y avoir deux progressions différentes pour deux types différents de traitement linguistique, l'un totalement latéralisé dans l'hémisphère gauche à la puberté et l'autre au tout début de la vie » (Krashen, 1982b : 205 ; Ioup, 2005 ; Long, 2007).

Pour mettre en cause l'hypothèse de la période critique, Krashen (1973) analyse « le cas Genie ». Genie a été enfermée et isolée par ses parents, de l'âge de 2 ans jusqu'à l'âge de 13 ans, ce qui retarda l'apprentissage de sa langue maternelle au-delà de la puberté. La

progression de sa L1 a été lente, mais constante. Krashen soutient, qu'avant son isolement, Genie aurait pu avoir commencé l'acquisition de sa première langue, entre autres, avec l'hémisphère gauche et qu'ensuite, à cause du manque de stimuli verbaux, cet hémisphère fut incapable de mettre en œuvre la fonction linguistique qui lui correspondait. C'est à la fin de son isolement que Genie a utilisé son hémisphère droit pour acquérir L1. Cette acquisition, moins efficace, peut s'expliquer par le fait que les aires corticales qu'elle utilise pour le développement de L1 se sont spécialisées tout au long de son enfance dans d'autres fonctions. Krashen (1973 : 72) conclut donc que « le développement de la langue maternelle est définitivement possible après la puberté » et que « l'établissement de la latéralisation ne signifie pas pour autant l'apparition d'une barrière absolue pour l'acquisition d'une langue ». (Le cas Genie a provoqué une grande polémique ; il existe d'autres points de vue, cf. par exemple, Lamandella, 1977; Ioup, 2005 ; Long, 2007.)

Les propositions de Krashen au sujet du cas Genie permettraient de remettre en cause l'hypothèse de la période critique et de considérer que tout sujet adulte ou post-pubère peut acquérir une langue, même si cette acquisition est plus lente et imparfaite. Ainsi, pour atténuer le terme de *période critique*, nous emploierons le concept de **période sensible**. Nous transmettons ainsi l'idée d'une limitation qui n'est pas absolue et que l'adolescent et l'adulte peuvent acquérir une L2 et/ou une LE, même s'ils atteindront difficilement le niveau de maîtrise d'un natif.

Les travaux de Lenneberg, de Krashen, d'Ardila et d'Ostrosky-Solís illustrent quelques unes des polémiques qui existaient, et que existent toujours, dans le domaine de la neurolinguistique (Ioup, 2005 ; Long, 2007). Ardila et Ostrosky-Solís considèrent que les deux hémisphères, autant le gauche que le droit, jouent un rôle important dans la fonction verbale ; Lenneberg et Krashen considèrent eux que l'hémisphère gauche contrôle la plupart des aspects en relation avec la parole. D'un autre côté, Lenneberg propose l'hypothèse de la latéralisation à la puberté ; en opposition à cette hypothèse, Krashen propose une latéralisation qui a lieu à 5 ans et parfois même avant cet âge. Ces deux derniers auteurs diffèrent sur les effets que ce phénomène de latéralisation a, ou n'a pas, sur l'acquisition d'une langue (L1, L2, LE, etc.).

II. C. La neurolinguistique est-elle utile à la didactique d'une LE ?

Le domaine neurolinguistique apporte des données et des hypothèses intéressantes pour le scénario de l'enseignement des langues étrangères. Par exemple, celles-ci permettent de connaître la relation entre le cerveau et les étapes du développement de la LE, entre le cerveau et la méthode d'enseignement, entre le cerveau et le genre d'apprentissage (formel ou informel), etc. De cette façon, grâce au point de vue de la neurolinguistique, on pourra en savoir plus sur l'interlangue, ses phases et ses caractéristiques.

En effet, la neurolinguistique porte à notre connaissance la participation de l'hémisphère gauche et de l'hémisphère droit dans les différentes étapes du développement de LE. Cette participation dépend, entre autres, du niveau de connaissance de l'élève de cette LE. Tout au début de l'acquisition, la participation de l'hémisphère droit est essentielle.

Dans cette phase, l'apprenant a recours à une connaissance de la langue qui est contrôlée par l'hémisphère droit ; il se sert d'un nombre plus important de mots sémantiques que fonctionnels ; il a recours à des éléments plus prosodiques que phonétiques et il utilise une information plus pragmatique que syntaxique (Genesse, 1982 ; Kotik, 1986 ; Ioup, 2005 ; Long, 2007). Dans cette phase, un autre élément qui apparaît très souvent est le développement d'un **discours de formules** (*formulaic speech*), c'est-à-dire l'imitation de phrases ou de fragments de discours que l'élève apprend par cœur et qu'il intègre à son interlangue comme un tout indivisible (les exemples suivants, que cite Ellis (1985 : 167), en anglais, illustrent ce phénomène : *Can I have a ... ? How do you do ?*). L'étudiant se sert de cette méthode lorsqu'il se sent forcé à communiquer avec la langue cible et qu'il n'a pas encore les compétences nécessaires pour réussir (Krashen et Scarcella, 1978 ; Krashen, 1982b, dans Ellis, 1985). Ce discours de formules joue donc un rôle important, car il permet de réduire le poids de cette tâche d'acquisition et d'accroître la capacité de communication de cette étape initiale du développement d'une LE (Ellis, 1985). Puisque tous les fragments du discours de formules sont inséparables, ils fonctionnent comme des automatismes (par exemple, la signature), c'est-à-dire comme des idéogrammes ou des *Gestalts*, et comme eux, ils se trouvent stockés dans l'hémisphère droit (cf. Tableau 4.1).

Au fur et à mesure que se développe l'interlangue, les fragments de discours de formules sont divisés et analysés. « L'élève comprend que les phrases qu'il a comprises et utilisées au début comme un tout sont formées de constituants discrets qui peuvent être utilisés avec d'autres constituants, grâce à des règles, en une grande variété de formes structurées » (Ellis, 1985 : 169). Lorsqu'il dispose de règles, l'élève se trouve face à une capacité illimitée de création et de production d'énoncés nouveaux. Il dispose alors d'un discours créatif (*creative speech*). Le contrôle de ce discours dépend de l'hémisphère gauche. Cependant, il faut souligner que pendant les étapes intermédiaires et avancées de l'acquisition, la participation des deux hémisphères est essentiellement complémentaire. Par exemple, dans les activités d'interaction orale, les deux hémisphères sont sollicités de manière simultanée.

L'hémisphère gauche traite l'*input*, il reconnaît, il organise et il restructure le signal d'origine (Seliger, 1982) ; tandis que l'hémisphère droit est le responsable de l'émission des expressions qui appartiennent au « discours de formules » (« je vois », « d'accord », « hein-hein ! », « c'est vrai »). C'est grâce à ces formules que l'individu fera savoir à son interlocuteur s'il a reçu le message et s'il l'a compris. Au cas où le message n'aurait pas été compris, ces mêmes formules servent pour demander un ajustement de la grammaire.

La neurolinguistique nous aide aussi à connaître quelle est la participation des hémisphères gauche et droit dans différents genres d'apprentissages, formel et informel. Genesse (1982) présente les stratégies cognitives qui supportent le processus de l'apprentissage (par exemple, analyser les différentes parties d'un tout, analyser les composantes d'un énoncé) comme essentiellement contrôlées par l'hémisphère gauche ; mais c'est l'hémisphère droit qui, lui, s'occupe principalement des stratégies qui correspondent au processus d'acquisition (par exemple, synthétiser, faire des hypothèses et résoudre des problèmes à partir de *Gestalts*) (cf. Tableau 4.1).

La neurolinguistique peut aider à l'optimisation du processus d'enseignement-apprentissage puisque, du moment où on connaît les mécanismes neurolinguistiques du développement de l'interlangue, nous pouvons prendre certaines décisions pédagogiques. Nous pouvons par exemple organiser les étapes du processus pédagogique à partir du développement naturel de l'interlangue et nous serons ainsi en mesure de structurer de façon optimale les méthodes didactiques. La méthodologie que proposent Winitz et Reeds (1973), l'Acquisition rapide d'une langue étrangère par l'omission de la production orale, peut nous servir d'exemple (cf. Walsh et Diller, 1978). L'hypothèse de ces deux auteurs est la suivante : pendant l'acquisition d'une langue, l'élève a recours, dans un premier temps, à l'aire de Wernicke (capacité de compréhension) et, dans un deuxième temps, à l'aire de Broca (capacité de production). Ils adoptent ainsi les structures de leur méthode à la séquence naturelle du développement d'une LE. Pour être plus spécifique, ils proposent un scénario pédagogique où ils excluent la production orale jusqu'à ce que l'étudiant ait intégré le vocabulaire et la grammaire de la langue cible au moyen de la compréhension auditive.

En plus, certaines des prémisses du point de vue neurolinguistique sont très encourageantes pour la didactique des langues étrangères, puisqu'elles considèrent que les étudiants de tout âge (l'enfant, l'adolescent, l'adulte) peuvent acquérir une LE. Le fait de considérer qu'il existe une période sensible, et non une période critique, est une motivation pour le professeur qui prétend la construction d'une grammaire inconsciente de LE chez ses élèves à l'aide d'activités de communication semblables aux situations naturelles de l'acquisition (par exemple, les mises en scène, la compréhension orale et écrite de documents authentiques, etc.) (Ioup, 2005 ; Long, 2007).

Les supports de la neurolinguistique peuvent enrichir la didactique des langues étrangères si nous les appliquons de façon indirecte (par la création de matériaux et de manuels, etc.), mais ils peuvent aussi nous mener à prendre des décisions peu prudentes si nous les appliquons directement dans la salle de classe. Seliger (1982) parle du cas d'un professeur qui a demandé à ses élèves d'écrire de la main gauche afin de faire travailler l'hémisphère droit lors de l'acquisition d'une langue étrangère ; il croyait éviter ainsi l'interférence de la langue maternelle qui se trouve stockée dans l'hémisphère gauche (main droite). Tous les professeurs de langue doivent faire appel à leur sens commun ; ils doivent trouver un équilibre entre les apports de ce domaine théorique et leur expérience et « avec une appréciation sensible des besoins et des objectifs de leurs élèves » (Scovel, 1982 : 328).

III. L'EXPLICATION COGNITIVE, L'EXPLICATION DE L'INPUT ET L'EXPLICATION AFFECTIVE

L'idée qu'il existe une différence entre l'enfant, l'adolescent et l'adulte dans le développement d'une LE est surtout présente dans les travaux de recherche récents (Ioup, 2005 ; Long, 2007) ; cependant il est clair que la seule approche neurolinguistique est insuffisante pour comprendre entièrement cette dissimilitude. Il existe d'autres propositions de caractère cognitif, conversationnel et affectif. En nous basant essentiellement sur les

travaux édités par Krashen, Scarcella et Long (1982a), nous allons montrer que pendant les premières étapes du processus linguistique, et ceci grâce à des éléments cognitifs et d'*input*, l'adolescent et l'adulte sont supérieurs à l'enfant dans « la rapidité de l'acquisition — apprentissage ». D'un autre côté, des éléments affectifs nous serviront à expliquer l'avantage de l'enfant en ce qui concerne « la capacité d'atteindre la maîtrise d'une LE ». Nous considérons comme un **enfant** tout sujet entre deux et douze ans, environ ; (**l'adolescence** est la période entre les treize et les dix-sept ans, et les **adultes** sont tous les sujets au-delà de dix-huit ans (Lenneberg, 1967).

III. A. Interlangue initiale chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte

Comment expliquer qu'au début de l'acquisition, l'adolescent et l'adulte développent leur interlangue plus vite que l'enfant ? Est-ce grâce à leur maturité cognitive ? Est-ce grâce à l'input qu'ils traitent ?

Snow et Hoefnagel-Höhle (1978b, 1982) et Fathman (1982) ont comparé les enfants avec les adolescents et les adultes en ce qui concerne la vitesse de l'acquisition-apprentissage et ils considèrent que, lorsque ces trois groupes sont exposés à une LE et/ou L2 pendant un laps de temps semblable, les adultes et les adolescents avancent plus rapidement dans les premières étapes de l'acquisition-apprentissage de la syntaxe et de la morphologie (Krashen *et al.*, 1982b). Cet avantage leur permet de produire aisément des énoncés au début du processus pédagogique ou naturel. Krashen *et al.* (1982b) ajoutent que, dans l'acquisition-apprentissage cité ci-dessus, les enfants atteignent le même niveau que les adultes, et les dépassent en un an environ, pour développer ensuite des niveaux proches de ceux que possède un natif. Par contre, les enfants auront besoin de plus de temps pour atteindre un niveau proche de celui des adolescents. Ces auteurs citent les travaux de Snow et Hoefnagel-Höhle (1978a, 1982) dans lesquels, même après toute une année, les enfants n'obtiennent toujours pas le niveau de compétence linguistique en morphologie et en syntaxe des adolescents. L'avantage de l'adulte et de l'adolescent au début de l'acquisition est dû à leur maturité cognitive.

III.A.a. L'explication cognitive

Plus ou moins à l'âge de douze ans, l'adolescent subit, en plus de sa puberté biologique, une puberté cognitive et linguistique. Grâce à cette maturité cognitive, il développe la capacité de la pensée abstraite sans avoir besoin des objets concrets. Il développe une capacité d'abstraction, d'analyse, de classement, de généralisation, etc. : il devient ainsi un penseur qui effectue des « opérations formelles » (Inhelder et Piaget, 1958). Cette capacité cognitive va permettre à l'adolescent et à l'adulte l'utilisation du Moniteur et la réflexion sur les règles et les composantes linguistiques. Ils sont capables de construire une grammaire consciente et/ou de mettre en œuvre le processus d'apprentissage d'une

langue. Dans des termes neurolinguistiques, et contrairement aux enfants, ils peuvent construire une LE à partir de l'hémisphère gauche, c'est-à-dire de l'hémisphère responsable des opérations analytiques qui sont à la base du processus d'apprentissage. Rosanski (1975, dans Krashen, 1982b : 209) propose alors que ces deux groupes développent la langue cible « via une route alternative ». Cette capacité cognitive peut être l'un des facteurs qui explique l'avantage des adolescents et des adultes dans la vitesse d'acquisition-apprentissage de la syntaxe et de la morphologie (Ellis, 2002).

À partir d'autres termes, Cummins (1980) fait une proposition similaire. Il suggère deux concepts similaires à ceux de *processus d'acquisition naturelle* et *processus d'apprentissage conscient* de Krashen (1978b). Il s'agit de la **BICS** (Basic Interpersonal Communication Skills — Capacité de communication interpersonnelle fondamentale) et de la **CALP** (Cognitive / Academic Language Proficiency — Capacité linguistique cognitive / académique). La BICS regroupe le contrôle des capacités de communication orale (d'expression et de réception) dans des situations naturelles, des compétences sociolinguistiques, phonologiques, de fluidité du débit oral, etc. ; la CALP se réfère à la capacité de traiter la langue par un raisonnement analytique, déductif et conscient. La capacité cognitive-intellectuelle, la mémoire, le QI et l'aptitude participent définitivement à la construction de la CALP. Nous avons besoin d'elle pour nos tâches académiques, par exemple pour les exercices de grammaire, de vocabulaire, pendant les dictées, ainsi que dans les activités de lecture-écriture, étant donné que, lorsque le lecteur et l'écrivain disposent de temps, ils peuvent traiter consciemment le niveau structurel et sémantique de la langue.

« Avec une exposition suffisante à une LE et ayant une motivation pour apprendre la deuxième langue, les sujets plus âgés s'exécutent mieux que les plus jeunes dans les tâches basées sur la CALP » (Cummins, 1980 : 180). La capacité dans la maîtrise de la CALP explique pourquoi les adolescents et les adultes font preuve d'une certaine supériorité au début du processus linguistique en ce qui concerne la vitesse d'acquisition-apprentissage de la morphologie et de la syntaxe. C'est ainsi que Cummins défend l'idée que les adultes et les adolescents disposent d'une « route alternative » pour le développement d'une LE ; cependant, il dit aussi que le « chemin pris par l'enfant » est le plus efficace à long terme. En contrôlant mieux la BICS, l'enfant réussira une maîtrise d'une LE semblable à celle d'un natif.

Le concept de *route alternative* nous mène à croire que les adolescents et les adultes ne disposent que d'un chemin conscient pour la construction d'une LE. Pour expliquer l'avantage des adolescents et des adultes dans l'acquisition d'une LE, nous considérons qu'en plus de cette « route alternative » ces deux groupes disposent d'une route inconsciente et naturelle, qui est possible grâce à la « période sensible » que nous avons évoquée plus haut. Il serait donc plus adéquat de parler d'une *route parallèle*, qui se traduit par leur double capacité cognitive (consciente et inconsciente) pour le développement d'une LE.

Leur avantage peut aussi s'expliquer par la L1. Lors des premières étapes du processus linguistique, ces deux groupes se voient confrontés à une tâche de construction d'une langue cible qui leur résulte d'autant plus facile qu'ils ont déjà fait l'expérience de l'acquisition d'une langue, leur langue maternelle ; ils disposent de la CALP de L1 et ils peuvent se servir de ces connaissances pour développer LE. Par contre, la lenteur que nous remarquons

chez les jeunes enfants (de 2 à 5 ans environ) s'explique par leur double acquisition de LE et de la langue maternelle. Ce double processus cognitif demande un effort important qui met en désavantage leur acquisition de la langue étrangère (Ervin - Tripp, 1974).

Les connaissances syntaxiques et morphologiques que possèdent les adolescents et les adultes grâce à leur maturité cognitive leur permettent la production d'énoncés, très tôt dans le processus linguistique. Dans ce même but, ils utilisent aussi le mécanisme de « L1 + Moniteur » (Krashen, 1982b) ; ils ont recours à ce mécanisme lorsqu'ils ne possèdent pas encore une compétence dans la langue cible et qu'ils mettent alors en œuvre une « performance sans compétence » (Krashen, 1977, dans McLaughlin, 1978 : 315). Puisqu'ils ne disposent pas d'un système interne de règles de la langue étrangère, ils ont recours à leur langue maternelle et la transforment en un système-substitut-de-la-compétence-de-LE, d'où ils puisent des éléments de syntaxe qui leur permettent de produire des phrases. En se servant de cette stratégie, les adolescents et les adultes utilisent constamment le Moniteur et donc leur production est limitée. Cependant, c'est une stratégie qui bénéficie le développement de l'interlangue, puisqu'ils réussissent à avoir rapidement des résultats de communication, et ces résultats (les phrases qu'ils réussissent à produire) promeuvent l'interaction (les réponses de l'interlocuteur) qui, à son tour, permet l'acquisition de l'*input* nécessaire pour l'apprentissage ultérieur. Cette stratégie de « L1 + Moniteur » peut expliquer la rapidité dans l'acquisition-apprentissage chez les adolescents et les adultes au début du processus linguistique.

III.A.b. L'explication de l'*input*

L'avantage des adolescents et des adultes au début du développement de LE / L2 s'explique aussi par leur traitement de l'*input* (Ellis, 2002 ; Wong, 2005). Pendant l'interaction, ils reçoivent fréquemment un *input* complexe, mais ils sont en mesure de négocier avec l'interlocuteur pour obtenir de ce dernier une adéquation de son discours avec le niveau de l'interlangue dont ils disposent. C'est grâce à ces ajustements linguistiques et conversationnels que les adolescents et les adultes reçoivent un *input* compréhensible. Cet *input* qu'ils génèrent grâce à cette attitude de négociation est optimal pour le développement de la langue cible, car le traitement d'un *input* **compréhensible** permet l'acquisition d'une langue (Krashen, 1978b, 1980 ; Ellis, 2002 ; Wong, 2005).

Par contre, l'*input* que reçoit un enfant est simple - pour s'assurer qu'il se fait comprendre, le natif utilise des mots d'usage commun et des phrases courtes, grammaticalement correctes, il répète plusieurs fois le message et il fait référence à « l'ici et au maintenant » (Scarcella et Higa, 1982) —. Cependant un *input* simple n'est pas forcément adéquat pour l'acquisition d'une LE / L2. En effet, le natif domine l'interaction, contrôle le système de « tour de parole » et répond souvent à ses propres questions, ce qui empêche la négociation de l'*input* que reçoit l'enfant. Cet *input* peut être formellement ou sémantiquement trop pauvre ou au contraire trop complexe pour l'enfant. « L'interlocuteur qui ne négocie pas peut recevoir un *input* trop simple (qu'il connaît peut-être déjà) ou trop compliqué (et donc incompréhensible) » (Krashen, 1980, dans Scarcella et Higa, 1982 : 194). D'après Scarcella

et Higa, le matériel linguistique que traitent les adolescents et les adultes est meilleur que celui des enfants pour le développement d'une LE / L2. Les mécanismes conversationnels des adolescents et des adultes, ainsi que l'*input* qu'ils génèrent, sont probablement à l'origine de l'avantage dans la « rapidité de l'acquisition-apprentissage » que nous remarquons dans les premières étapes du processus linguistique (Ellis, 2002 ; Wong, 2005).

II.B. Interlangue avancée chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte

Comment expliquer, qu'après un désavantage initial, l'enfant surpasse l'adolescent et l'adulte dans la maîtrise d'une LE ? Est-ce grâce à certaines caractéristiques affectives ?

Dans d'autres travaux de recherche — par exemple chez Asher et García (1982), dans Seliger *et al.* (1982), dans Patkowski (1982) et dans Oyama (1982) — l'objectif est l'analyse et la comparaison d'enfants par rapport aux adolescents et aux adultes en ce qui concerne la « capacité pour atteindre la maîtrise de LE / L2 ». Dans ces travaux, il apparaît que les individus qui depuis leur enfance ont été exposés à une langue étrangère dans des contextes informels atteignent généralement des niveaux de connaissance et de compétence linguistique plus élevés que ceux qui ont commencé l'acquisition d'une langue étrangère après la puberté. L'âge est donc un facteur qui influe directement sur le processus d'acquisition de la langue cible. À ce sujet, Patkowski (1982) assure que la durée du contact avec LE / L2 est une variable secondaire ; Oyama (1982) soutient cette hypothèse puisqu'il considère que « la quantité de pratique » n'a qu'une relation indirecte sur le développement naturel et inconscient de LE / L2.

L'avantage que présentent les sujets qui ont débuté dans l'acquisition d'une LE / L2 pendant leur enfance s'explique par des facteurs affectifs. Étant donné que l'approche affective est l'objet d'étude du chapitre suivant, nous présenterons, ci-après, le modèle du filtre socio-affectif (Dulay et Burt, 1977 ; Dulay *et al.*, 1982), qui n'est qu'un des modèles théoriques qui convergent dans les discussions sur les variables affectives et le développement d'une LE.

III.B.a. L'explication affective

Les variables affectives (l'attitude, certains traits de caractère, ainsi que la motivation) ont une influence directe sur l'acquisition et une influence indirecte sur l'apprentissage conscient (Krashen, 1982b; Ellis, 2002). Puisque la maîtrise d'une LE / L2 (l'utilisation optimale des niveaux syntaxiques, sémantiques, phonologiques et de fluidité du débit, etc.) se construit essentiellement à travers une route naturelle, ou grâce à un processus inconscient, il est évident que, pour comprendre la différence entre les enfants, les adolescents et les adultes en ce qui concerne « la capacité à atteindre la maîtrise d'une LE / L2 », nous devons considérer des arguments d'ordre affectif.

L'individu peut développer une attitude soit positive soit négative vis-à-vis de la langue cible, vis-à-vis du groupe communautaire qui se sert de cette langue, de la culture

de ce groupe communautaire, etc. S'il présente une attitude positive, il recherchera des occasions de communication avec des natifs de LE / L2 et il réussira à obtenir un *input* important pour alimenter son acquisition. À l'inverse, selon cette même logique, un individu avec une attitude négative obtient et traite un *input* moins important (Krashen, 1982b ; Ellis, 2002).

La personnalité est aussi un facteur affectif qui bloque ou qui encourage l'acquisition d'une LE / L2 (Ellis, 2002). L'un des traits de caractère qui bénéficie ce processus est l'empathie, c'est à dire « la capacité de participation dans les sentiments et les idées des autres » (Dulay *et al.*, 1982 : 76), ainsi que la confiance en soi. Pour décrire un sujet sûr de lui-même, nous dirons qu'il est extroverti, qu'il a de l'auto-estime et qu'il n'est pas anxieux. Ces composantes ont une influence positive dans l'acquisition d'une LE / L2. Nous avons observé que les sujets qui ont une attitude positive, ainsi que ceux qui font preuve d'empathie et qui sont sûrs d'eux-mêmes, peuvent facilement établir un contact avec les autres et grâce à cela ils génèrent et traitent un *input* important. Par contre, les sujets peu sûrs d'eux-mêmes échangent moins avec les natifs et reçoivent donc un *input* peu important. Ils sont en plus soucieux de produire des phrases correctes et ils veulent ainsi contrôler chacun des éléments de leur production linguistique ; ils ont alors recours à l'utilisation continue des opérations formelles et du Moniteur. Ils éprouvent ainsi un développement de LE / L2 peu fluide qui évolue essentiellement à partir de mécanismes cognitifs conscients.

D'après Dulay et Burt (1977), l'individu qui fait preuve d'une bonne attitude et qui est sûr de lui-même développe de façon optimale un instrument cognitif — le **filtre socio-affectif** — dont la fonction est la sélection des parties de l'*input* qui seront traitées et assimilées. Plus précisément, une personne possédant ces traits affectifs construit un filtre socio-affectif perméable qui facilite l'intégration de l'*input* ; il saisit une grande quantité d'information et la transmet au dispositif responsable de mettre en œuvre le processus d'acquisition, c'est-à-dire au LAD (*Language Acquisition Device* ; Chomsky, 1966) ; cette information se transforme alors en compétence ou en *intake* (« l'*intake* est la portion de L2 qui a été assimilée et intégrée au système de l'interlangue » ; Ellis, 1985 : 159). En opposition, une personne négative, peu sûre d'elle-même éprouvera un blocage mental, aura un filtre imperméable qui empêchera l'*input* d'atteindre le LAD et obtiendra une acquisition peu réussie et/ou un *intake* réduit. Les schémas suivants illustrent clairement les idées exposées ci-dessus.

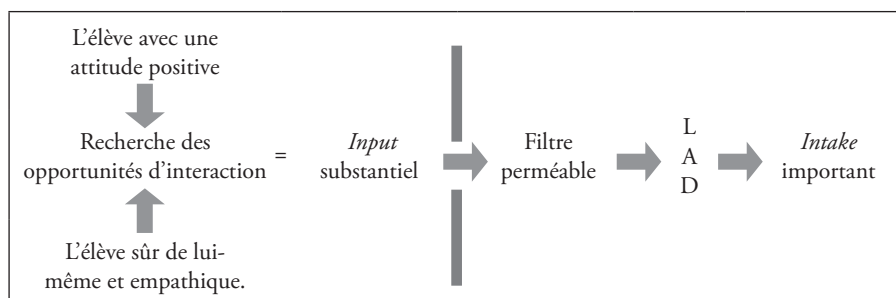


Figure 4.6. Le filtre socio-affectif perméable et l'acquisition de LE (inspiré de McLaughlin, 1987).

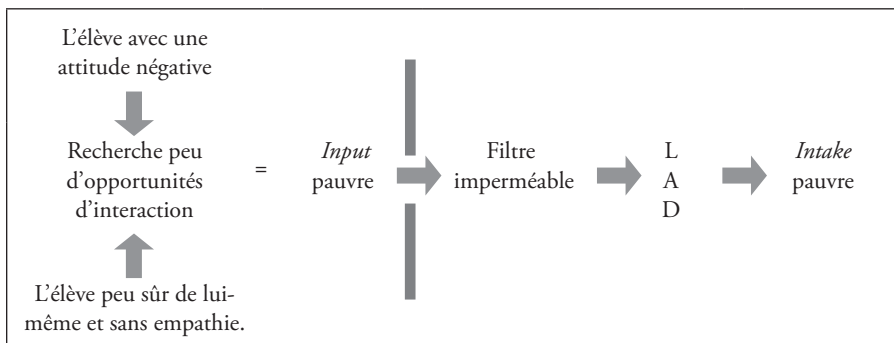


Figure 4.7. Le filtre socio-affectif imperméable et l'acquisition de LE (inspiré de McLaughlin, 1987).

La motivation est une autre variable qui a aussi une influence sur le filtre socio-affectif. Pour l'analyse de cette relation, Krashen (1982b : 213) s'appuie sur les concepts de *motivation intégrative* et de *motivation instrumentale* proposés par Gardner et par Lambert (1972) (cf. Chapitre suivant). La **motivation intégrative** est le désir de ressembler aux membres de la communauté de la langue cible ; la **motivation instrumentale** est la motivation que nous avons lorsque nous utilisons la langue seconde à des fins pratiques ou utilitaires. Ces deux motivations peuvent stimuler un individu dans la recherche d'opportunités pour produire et recevoir un *input* important ; cependant, le sujet possédant une motivation intégrative pourrait présenter un filtre plus perméable que celui de l'individu ayant une motivation instrumentale. De cette façon-là, et selon le genre de motivation, l'individu acquiert différentes proportions du système de LE/L2. Lorsqu'il a une motivation intégrative, le sujet a une bonne disposition pour un plus grand développement de la langue étrangère. « L'individu avec une motivation intégrative est plus réceptif aux aspects de la langue cible qui sont peut-être moins importants du point de vue de la communication, mais qui revêtent une plus grande importance sociale » (Krashen, 1982b : 214). Par contre, le sujet possédant une motivation instrumentale mènera son système de LE/L2 à une fossilisation dès le moment où il aura atteint ses besoins de communication, ainsi que ses objectifs utilitaires (par exemple, trouver un travail, satisfaire une demande institutionnelle en présentant un examen, etc.).

L'enfant possède souvent les traits affectifs qui ont une influence positive sur l'acquisition d'une LE/L2. Puisqu'il n'a pas encore une identité bien structurée, il a une personnalité empathique, réceptive à tout ce qui lui est inconnu (Guiora *et al.*, 1972). Il fait preuve aussi d'une attitude positive, ainsi que d'une motivation intégrative, qui sont à la base d'un filtre perméable. L'adolescent possède, au contraire, des traits de personnalité qui constituent un désavantage pour l'acquisition d'une langue étrangère. Sa capacité d'abstraction lui permet la « conceptualisation de la pensée des autres » (Elkind, 1970, dans Krashen, 1982b : 217). Cette conscience de lui-même, ainsi que son égoïsme, ne lui permettent pas d'avoir un filtre socio-affectif perméable et limitent alors ses possibilités de développer une compétence optimale de LE/L2. De son

côté, l'adulte, ayant aussi une conscience de lui-même, peut avoir des difficultés pour s'identifier aux autres groupes et pour faire preuve de la réceptivité nécessaire à l'acquisition d'une langue (Dulay *et al.*, 1982). Ayant construit une identité et une sécurité dans sa propre langue, il arrive fréquemment qu'il éprouve une certaine résistance à communiquer dans une autre langue, étant donné qu'il sent qu'il perd son assurance et son indépendance (Curran, 1961, dans Krashen, 1982b). Ce sont ces caractéristiques qui peuvent expliquer pourquoi le filtre d'un enfant est le plus adéquat pour « la capacité d'atteindre la maîtrise d'une LE/L2 ».

Krashen (1982b) explique les différences entre les enfants, les adolescents et les adultes en ce qui concerne « la capacité d'atteindre la maîtrise d'une LE/L2 » par les changements de personnalité pendant la puberté. Il ajoute cependant qu'une situation d'acquisition agréable — dans laquelle l'individu n'a pas besoin d'être à la défensive — peut encourager temporairement ou définitivement la perméabilité du filtre socio-affectif chez les adolescents et chez les adultes. De cette façon, dans une situation sans tension qui pourvoit un *input* compréhensible et important en quantité, les adolescents et les adultes peuvent développer avec succès la langue cible. « La salle de classe peut être un excellent endroit où trouver cette situation, si toutefois elle satisfait les besoins linguistiques de l'individu (...) ainsi que les besoins affectifs » (Krashen, 1982b).

CONSIDÉRATIONS FINALES

Nous nous sommes servis de différents points de vue pour expliquer la différence entre les enfants, les adolescents et les adultes dans le développement d'une langue étrangère. Du point de vue de la neurolinguistique des années 60, l'enfant peut acquérir facilement une langue (L1, L2, LE, etc.) grâce à la plasticité de son cerveau. Par contre, et à cause des changements biologiques subis par les individus pendant la puberté (le phénomène de la latéralisation), l'acquisition d'une langue pour les adolescents et pour les adultes devient impossible. D'après des travaux de recherche des années 70 et 80, la latéralisation a lieu à cinq ans et elle n'a aucune incidence définitivement négative sur l'acquisition d'une LE. D'autre part, le LAD ne se voit pas détérioré par les changements biologiques, cognitifs ou affectifs que traversent les individus au moment de la puberté. C'est ainsi que, selon cette approche, les adolescents et les adultes peuvent mener à bien le processus d'acquisition, même si cette acquisition peut ne pas être parfaite.

Nous avons aussi vu que l'enfant n'est pas supérieur dans tous les aspects du développement d'une langue étrangère. Les adolescents et les adultes, pour des raisons cognitives et d'*input*, présentent un avantage en ce qui concerne « la vitesse de l'acquisition-apprentissage » dans les premières étapes du processus linguistique. L'enfant, de son côté, se montre supérieur car, grâce à des facteurs d'ordre affectif, il est capable d'atteindre une compétence en LE semblable à celle du natif.

Pour les professionnels de l'enseignement des langues, il est encourageant de savoir que dans le développement d'une LE interviennent différentes variables et que certaines d'entre elles — les variables affectives — ne sont pas des variables statiques, mais qu'elles

peuvent être modifiées. Le professeur, de même que le chercheur, peuvent avoir une influence dans ces variables et ils peuvent donc influencer le processus d'acquisition des élèves. L'élaboration des manuels, des matériaux, les décisions pédagogiques que l'on prend pendant les cours, etc., se transforment ainsi en des outils didactiques qui peuvent encourager l'étudiant à avoir une attitude positive et à encourager l'acquisition de LE. Notre participation et notre créativité dans ces activités peut alors enrichir la pratique quotidienne du professionnel de l'enseignement des langues étrangères.

TERMES CLÉS DE CE THÈME

Plasticité

Latéralisation à la puberté *vs.* latéralisation à cinq ans

Période critique *vs.* période sensible

Opérations formelles

Voie alternative

CALP, BICS

L1 + Moniteur

Stratégies conversationnelles

Input compréhensible

Filtre socio-affectif

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Nous proposons aux lecteurs qui désirent avoir plus de détails sur les thèmes traités dans ce chapitre la lecture des auteurs suivants, signalés dans les références bibliographiques.

Sur l'exclusivité de l'homme à disposer de la parole :

Piattelli-Palmarini, M., J. Uriagereka et P. Salaburu (2009) *Of Minds and Language*, Grande-Bretagne, Oxford University Press.

Slobin, D. (1979) *Psycholinguistics*, New York, Scott, Foresman and Company.

Sur le rôle des deux hémisphères dans la fonction linguistique, l'organisation du matériel linguistique dans le cerveau et les aphasies :

Ardila, A. (1986) « Participación del hemisferio derecho en el lenguaje » dans F. Ostrosky-Solís et A. Ardila (éds.), *Hemisferio derecho y conducta*, Mexique, Editorial Trillas.

——— et F. Ostrosky-Solís (1986) « Hemisferio derecho y conducta » dans F. Ostrosky-Solís et A. Ardila (éds.), *Hemisferio derecho y conducta*, Mexique, Editorial Trillas.

Altmann, G.T.M. (éd.) (2002) *Psycholinguistics*, New York, Routledge.

Slobin, 1979.

Sur l'âge optimal pour l'acquisition de LE, de la période critique, des différences entre l'adulte et l'enfant dans l'acquisition de LE :

- Ioup, G. (2005) « Age in Second Language Development » dans Hinkel, E. (éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Krashen, S., R. Scarcella et M. Long (1982) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc.
- Long, M. (2007) *Problems in SLA*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sur la critique des hypothèses neurolinguistiques de Lenneberg :

Ioup, 2005.

Krashen, S. (1973) « Lateralization, Language Learning and the Critical Period : Some New Evidences », *Language Learning*, 23/1.

——— (1982b) « Accounting for Child-Adult Differences in Second Language Rate and Attainment », dans S. Krashen, R. Scarcella et M. Long (éds). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc.

Long, 2007.

ACTIVITÉS

Répondez aux questions suivantes. Cet exercice vous aidera à construire une macro-structure (une idée organisée et résumée) du chapitre que vous venez de lire.

1. L'explication neurolinguistique

- Grâce à quelle caractéristique cérébrale, la capacité de parler est-elle exclusive à l'être humain ? Expliquez votre réponse.
- Comment participent les deux hémisphères dans la fonction linguistique ? Répondez en donnant des détails à partir des différents travaux de recherche qui traitent de ce sujet.
- Lenneberg, principal auteur de la neurolinguistique des années 60, assure que la latéralisation a un effet définitivement négatif sur le processus d'acquisition des adolescents et des adultes. Exposez et discutez en détail ce point de vue.
- Des travaux de recherche des années 70 et 80 remettent en cause l'hypothèse de la *latéralisation-à-l'âge-de-la-puberté* et de la *période-critique*. Exposez la discussion qui existe à ce sujet.
- Quelles sont les méthodes utilisées pour déterminer « où se trouve dans le cerveau le matériel linguistique » ? Quels seraient les résultats de ces méthodes si elles devaient appuyer la théorie de « la latéralisation-pendant-la-puberté » de Lenneberg ? Comment Krashen explique-t-il sa théorie de la *latéralisation-à-l'âge-de-cinq-ans* ?
- De quelle façon participent les deux hémisphères dans la première étape du développement d'une langue étrangère ? Dans l'étape intermédiaire ? Dans l'étape avancée ?
- Quelle est la participation des deux hémisphères dans les processus d'acquisition et d'apprentissage d'une langue étrangère ?

2. L'explication cognitive, l'explication de l'*input* et l'explication affective

- a) Pourquoi les adolescents et les adultes développent-ils rapidement leur interlangue au début de l'acquisition ?
- b) Plusieurs théoriciens disent que les adolescents et les adultes pourraient suivre une route alternative pour le développement d'une LE. Des concepts comme *opérations formelles, utilisation du moniteur, capacité linguistique cognitive / académique* nous aident à expliquer cette proposition. Exposez en détail cette discussion.
- c) Pour l'adolescent et pour l'adulte, L1 est-elle un outil utile lors du développement de LE ? Donnez le noms des auteurs qui soutiennent cette théorie et exposez leurs raisons.
- d) L'âge auquel un individu est exposé à la langue cible est-il un facteur déterminant pour l'acquisition d'une LE ? Expliquez.
- e) La durée du contact avec LE est-elle un facteur d'importance pour l'acquisition ? Expliquez.
- f) Un individu ayant une attitude positive, sûr de lui-même, et possédant une motivation intégrative génère un *input* important. Il a un filtre socio-affectif perméable et il réussit ainsi l'intégration d'un *intake* substantiel. Expliquez en détail cette affirmation.
- g) Que veut dire « motivation instrumentale » ? Donnez quelques exemples de ce type de motivation. Cette motivation instrumentale est-elle une variable qui stimule l'individu à atteindre la maîtrise d'une LE ? Qu'en pensez-vous ?
- h) Un individu anxieux, et n'ayant pas d'auto-estime, éprouve certaines difficultés pour mettre en œuvre le processus d'acquisition. Qu'en pensez-vous ?
- i) L'enfant possède des traits affectifs qui lui permettent d'acquérir une compétence en LE semblable à celle d'un natif. Expliquez cette affirmation.
- j) Les adolescents, ainsi que les adultes, ont tendance à avoir un filtre socio-affectif imperméable. Expliquez.

3. Dans l'exercice suivant, dites quelle phrase est vraie et quelle phrase est fausse. Le but est d'évaluer vos connaissances, par rapport à certains thèmes concernant la discussion sur l'âge et le développement d'une LE

- V - F 1. Selon Lenneberg, les adolescents et les adultes éprouvent une certaine difficulté dans l'acquisition d'une langue car, lors de la puberté, l'hémisphère gauche adopte un rôle prédominant dans la fonction linguistique.
- V - F 2. D'après Krashen, les enfants, les adolescents et les adultes peuvent mettre en œuvre le processus d'acquisition parce que leurs cerveaux disposent de plasticité.
- V - F 3. Si le professeur de langue étrangère est d'accord avec les théories de Lenneberg, il va considérer que l'adulte, ainsi que l'adolescent, pourront tirer profit des activités communicatives comme celle du jeu de rôle.
- V - F 4. Grâce à des facteurs cognitifs, les adolescents et les adultes utilisent avec succès la syntaxe et la morphologie de la langue cible ; grâce à des facteurs affectifs, l'enfant atteint une compétence en LE semblable à celle d'un natif.

- V - F 5. Même si les adolescents et les adultes ne possèdent pas encore les règles de la langue cible, ils réussissent fréquemment à communiquer au début du processus linguistique.
- V - F 6. La réception d'une grande quantité d'*input* est une condition suffisante pour que l'individu mène à bien le processus d'acquisition.
- V - F 7. Un adulte ayant séjourné plus de dix ans dans un pays étranger aura un niveau de L2 plus élevé qu'un enfant qui n'y serait resté que deux ans.
- V - F 8. Pour réussir dans l'apprentissage formel d'une langue étrangère, il est important que l'individu montre une attitude positive envers cette langue, ainsi qu'envers sa culture.

Réponses :

1. **Vrai.** D'après Lenneberg, la difficulté qu'éprouvent les adolescents et les adultes est due au phénomène de latéralisation.
2. **Faux.** Krashen considère que les adolescents et les adultes peuvent acquérir une LE, non pas parce que leur cerveau dispose de plasticité, mais parce que la latéralisation n'a pas un effet définitivement négatif sur le processus d'acquisition et/ou sur le LAD.
3. **Faux.** L'objectif des activités communicatives est l'acquisition naturelle d'une LE. Selon Lenneberg, les adolescents et les adultes ne pourront tirer aucun profit de ces activités car le dispositif permettant l'acquisition s'est dégradé à la puberté.
4. **Vrai.** Les adolescents et les adultes peuvent facilement effectuer des opérations formelles, utiliser le Moniteur ou la CALP et, grâce à cela, ils sont capables d'utiliser avec succès la syntaxe et la morphologie d'une LE. L'enfant atteint la compétence d'un natif car il possède un filtre socio-affectif perméable.
5. **Vrai.** Oui, grâce à l'utilisation des opérations formelles, du Moniteur et/ou de la CALP, ainsi que du mécanisme de L1 + Moniteur.
6. **Faux.** Non, il est nécessaire aussi que l'*input* soit compréhensible et que le filtre socio-affectif soit perméable.
7. **Faux.** La quantité de pratique n'a qu'une relation **indirecte** avec le développement naturel d'une deuxième langue ; par contre, l'âge auquel un individu est exposé à la LE a une influence **directe** sur le processus d'acquisition. En d'autres termes, les individus qui, depuis leur enfance, vivent exposés à la langue cible dans des contextes informels, atteignent généralement des niveaux de connaissance et de maîtrise de L2 plus élevés que ceux des sujets qui commencent leur acquisition de cette langue après la puberté.
8. **Faux.** Pour effectuer l'apprentissage du niveau formel de LE, il est important que l'élève maîtrise les variables cognitives — les opérations formelles, le Moniteur et la CALP — ; par contre, les variables affectives comme l'attitude ont une relation *indirecte* avec le processus d'apprentissage.

4. Répondez aux questions suivantes. Le but de cet exercice est le développement d'un point de vue personnel sur les différentes hypothèses de ce chapitre, ainsi que la prise de décisions pédagogiques fondées sur ces dernières.

- a) D'après votre expérience, pensez-vous que les adultes et les adolescents peuvent acquérir une langue étrangère ou qu'ils ne peuvent que l'apprendre ? Parleriez-vous d'une « période critique » ou d'une « période sensible » ?
- b) D'après vous, les données neurolinguistiques peuvent être utiles au domaine de l'enseignement des langues étrangères ?
- c) La maturité cognitive et l'input sont des variables qui ont une influence sur le développement d'une LE chez les enfants, les adolescents et les adultes. Qu'en pensez-vous ?
- d) D'après Krashen (1982b), les différences entre les enfants, les adolescents et les adultes dans la « capacité d'atteindre la maîtrise d'une LE » s'expliquent par les changements de personnalité à la puberté. Qu'en pensez-vous ?
- e) Pensez-vous que la facilité dont fait preuve un enfant pour atteindre les compétences d'un natif et les désavantages des adolescents et des adultes s'expliquent uniquement par des facteurs biologiques ou par l'interaction des différentes variables ?
- f) Dans le domaine de « l'âge et le développement d'une LE » nous observons certaines théories très encourageantes pour les partisans de l'approche communicative. En voici quelques unes :
 - La « latéralisation » n'a aucun effet définitivement négatif sur l'acquisition d'une LE. Les adolescents et les adultes peuvent donc acquérir une langue, même si celle-ci reste imparfaite.
 - Les différences entre les enfants, les adolescents et les adultes s'expliquent par l'interaction de plusieurs variables ; certaines de celles-ci ne sont pas statiques et peuvent être modifiées. Qu'en pensez-vous ? De quelle façon ces prémisses théoriques peuvent-elles se transformer en décisions pédagogiques ?
- g) La motivation, l'attitude, la personnalité ont une influence directe sur l'acquisition ; en ne perdant pas de vue l'existence de cette relation, quelle serait la façon dont le professeur et le chercheur pourraient exercer une influence positive sur le processus d'acquisition des élèves ? Quelles décisions pourraient-ils prendre par rapport à l'ambiance, aux matériaux, aux activités didactiques, etc., pour encourager des attitudes et des motivations optimales qui favorisent l'acquisition d'une LE ?

THÈME 5 : LES VARIABLES AFFECTIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LE

Les mots nouveaux ne sont pas uniquement des mots nouveaux pour des concepts déjà connus, la nouvelle grammaire n'est pas seulement une nouvelle façon d'ordonner les mots, la nouvelle prononciation n'est pas seulement une autre façon de dire les choses. Ce sont des caractéristiques d'une autre communauté ethnolinguistique. En plus, on ne demande pas à l'étudiant de connaître cette information, mais de l'acquérir et de l'intégrer à son propre répertoire linguistique. Ceci implique l'imposition d'éléments d'une autre culture dans son espace vital. (Gardner, 1979 : 193)

I. INTRODUCTION

Depuis très tôt dans le processus pédagogique, le professeur de langue étrangère observe que le produit linguistique développé par ses étudiants comporte des caractéristiques qui varient clairement d'un type d'élève à un autre. L'interlangue de certains étudiants évolue avec flexibilité, tandis que d'autres se résistent à abandonner les marques linguistiques qui apparaissent durant les premières étapes de l'acquisition (par exemple, le discours de formules ; Kotik, 1986). Certains facteurs psychologiques, affectifs et sociaux expliquent cette différence (Johnson, 2008). C'est ainsi que ces variables se voient intégrées dans différents modèles théoriques qui essaient d'analyser le pourquoi, dès les premières étapes de l'acquisition, certains élèves construisent un système linguistique créatif, avec des règles de transformation, alors que d'autres réduisent leur interlangue au stade d'un code simple (Ellis, 2002).

Dans ce chapitre, nous présenterons le modèle socio-éducatif et le modèle de l'acculturation (Ellis, 2002 ; Long, 2007 ; Johnson, 2008). Ces deux modèles se situent dans le cadre de la psychologie sociale et proposent que le succès dans le développement d'une seconde langue — ou d'une langue étrangère — ne dépend pas uniquement de la capacité intellectuelle et de la compétence verbale de l'étudiant, mais aussi des variables socio-affectives telles que l'attitude envers le groupe ethnolinguistique de la langue cible, la motivation existante face à la tâche du développement de L2 ou de LE, la disposition à s'identifier avec la nouvelle culture, l'intérêt de l'utilisation de cette langue à des fins pratiques, etc. Nous présenterons aussi deux autres modèles : le modèle des motivations intrinsèques et extrinsèques, basé sur la psychologie, et le modèle de la salle de classe, basé sur la pédagogie des langues étrangères. Nous ne traiterons pas le modèle du filtre socio-affectif (Dulay et Burt, 1977 ; Dulay *et al.*, 1982) qui pourrait contribuer à expli-

quer la relation entre les variables affectives et le développement de L2 / LE, puisque ce modèle a été traité dans le chapitre précédent. En relation avec les quatre modèles qui nous occuperont au cours de ce chapitre, nous traiterons les questions suivantes :

Le modèle socio-éducatif

Le contexte social, les attitudes, la motivation et le rendement académique de l'élève ont-ils une influence sur le développement de LE ?

Le modèle de l'acculturation

Le désir de l'élève d'adopter des traits sociaux et psychologiques de la culture étrangère a-t-il une influence sur le développement de LE ?

Le modèle de la motivation intrinsèque et extrinsèque

Le plaisir à étudier, la concurrence entre les élèves, la recherche de l'approbation des parents ou du professeur, la peur de l'échec. Quelle motivation faut-il promouvoir dans la salle de classe ?

Le modèle de la salle de classe

La salle de classe a-t-elle une influence sur le développement de LE ?

Nous espérons que ce chapitre apportera au professionnel de l'enseignement des langues étrangères une plus grande connaissance, ainsi qu'une maîtrise plus grande des variables affectives qui jouent un rôle dans le scénario pédagogique, et que cette connaissance apportera un bénéfice à la tâche de l'élève, c'est-à-dire celle de construire un système linguistique créatif de LE.

II. LE MODÈLE SOCIO-ÉDUCATIONNEL

Le contexte social, les attitudes, la motivation et le rendement académique de l'élève ont-ils une influence sur le développement de LE ?

D'après Gardner et Lambert (1972), pour développer une seconde langue ou une langue étrangère, en plus d'une bonne ouïe, d'une bonne expérience, d'une intelligence verbale et d'une attitude favorable, il faut posséder une variable socio-affective positive (Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Gardner, 2003 ; Gardner, 2007 ; Johnson, 2008). Dans leurs recherches en Louisiane, au Maine et au Connecticut, ces auteurs mettent l'accent sur deux variables indépendantes : la variable d'aptitude-intelligence et la variable d'attitude-motivation. Chacune a un effet différent sur le développement de la langue. La première

variable détermine les tâches « intellectuelles », telles que les tâches de vocabulaire, de grammaire et de lecture ; cependant, elle a un effet moindre sur les capacités communicatives, telles que la compréhension et l'expression spontanée, la prononciation, l'acquisition d'un accent typique, etc. Le succès dans lesdites capacités de communication est déterminé par la variable d'attitude-motivation.

Le concept de **motivation** « se réfère à la disposition totale de l'individu à l'acquisition d'une seconde langue, disposition qui reflète un mélange d'effort, de désir et de réactions affectives face à cet apprentissage » (Lalonde et Gardner, 1985 : 404). D'un autre côté, l'**attitude** est une « évaluation ou une appréciation d'un objet spécifique » (Bogaards, 1988 : 51). L'objet peut être la communauté de la langue cible (par exemple, l'élève pense que les membres du groupe de LE sont honnêtes ou malhonnêtes), la culture propre de l'élève (par exemple, celui-ci pense que sa communauté est supérieure aux autres — attitude ethnocentrique — ou bien, il peut ne pas être satisfait de son groupe social d'appartenance — attitude d'anomie). Cette évaluation peut aussi s'appliquer à la situation d'apprentissage (par exemple, l'élève croit que le professeur, et/ou la méthode, ont ennuyeux ou intéressants), etc. (Gass et Selinker, 2008).

Dans les années 50, Gardner et Lambert ont eu un grand succès lorsqu'ils ont dit que l'acte d'acquisition a lieu dans un contexte social qui détermine les attitudes de l'élève par rapport à la communauté de la seconde langue ou de la langue étrangère (Tucker, 1981). « Chaque lieu, ainsi que chaque groupe ethnolinguistique, possède ses caractéristiques sociolinguistiques propres qui déterminent les attitudes et les motivations de ses membres » (Gardner et Lambert, 1972 : 121). Le groupe social de l'étudiant transmet aussi des attitudes envers l'acquisition de L2 ou de LE. Il peut considérer le bilinguisme comme un enrichissement culturel (**bilinguisme additif**), ou bien, il peut le voir comme un risque de perte d'identité (**bilinguisme soustractif**) (Gardner, 1979 ; Oller, 1981).

Ces dispositions affectives ont des répercussions sur l'accomplissement linguistique de l'élève (Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Garcher, 2003 ; Gardner, 2007). Si le groupe auquel appartient l'apprenant évalue positivement « l'autre » groupe et dispose d'un bilinguisme additif, ces pensées seront transmises à l'étudiant qui pourra ainsi atteindre, rapidement et facilement, des rendements élevés dans le développement de la langue cible. La perception de l'étudiant sur le désir ou le refus du groupe étranger, concernant son intégration ou l'acquisition de sa langue, peut également freiner ou stimuler le développement de la seconde langue (Genesse *et al.*, 1983).

Contrairement à d'autres matières scolaires (la géographie, l'histoire, etc.), lors de l'acquisition d'une langue étrangère, l'étudiant ne reçoit pas d'information sur sa propre culture, mais il doit acquérir des éléments symboliques nouveaux d'une communauté ethnolinguistique différente à la sienne.

Les mots nouveaux ne sont pas uniquement des mots nouveaux pour des concepts déjà connus, la nouvelle grammaire n'est pas seulement une nouvelle façon d'ordonner les mots, la nouvelle prononciation n'est pas seulement une autre façon de dire les choses. Ce sont des caractéristiques d'une autre communauté ethnolinguistique.

En plus, on ne demande pas à l'étudiant de connaître cette information, mais de l'acquérir et de l'intégrer à son propre répertoire linguistique. Ceci implique l'imposition d'éléments d'une autre culture dans son espace vital (Gardner, 1979 : 193).

De cette façon, le développement d'une seconde langue ou d'une langue étrangère dans un contexte formel n'est plus purement un phénomène éducatif ; c'est un phénomène socio-éducatif étant donné qu'il englobe un aspect social.

Dans la première étape du modèle socio-éducatif, selon Gardner et Lambert (1959), le contexte social détermine les attitudes de l'étudiant et celles-ci déterminent sa motivation. Ces auteurs conçoivent ainsi l'attitude comme un déterminant essentiel de la motivation. L'influence indirecte des attitudes sur le développement de L2 et de LE est due à l'interposition de la variable motivationnelle à leur relation avec le rendement linguistique. En échange, la motivation affecte directement le développement de la langue cible et devient alors un meilleur moyen de prédire le succès qu'obtiendra l'étudiant que les deux autres composantes du modèle socio-éducatif (Grimes, 1985). Le schéma suivant illustre ce système de relation.



Figure 5.1. L'influence du contexte social, des attitudes et de la motivation dans le développement de LE.

Le modèle propose aussi l'acquisition d'une langue à partir de différentes motivations (Johnson, 2008). À l'extrême du continuum se trouve l'étudiant possédant une motivation intégrative qui considère la langue comme représentative d'une société nouvelle et intéressante et qui est disposé à adopter les traits de conduite des membres de cette communauté linguistique (Gardner et Lambert, 1972). « Le concept de **motivation intégrative** se définit comme le désir d'acquérir une certaine langue pour devenir comme les membres prestigieux de la communauté de cette seconde langue » (Glikzman *et al.*, 1982 : 625). Certains étudiants ayant cette motivation ont pu développer une insatisfaction envers leur propre société (un sentiment d'anomie) et ils perçoivent l'acquisition d'une autre langue comme une façon de découvrir un mode de vie meilleur et peut-être, à long terme, quand ils auront maîtrisé cette langue, de quitter leur groupe culturel et d'essayer de devenir membre de l'autre communauté (Gardner et Lambert, 1972 ; Gardner et Smythe, 1981).

À l'autre extrême du continuum se trouve l'étudiant ayant une **motivation instrumentale** qui s'intéresse au développement de L2 ou LE à des fins pratiques, comme par exemple la reconnaissance sociale, l'obtention d'avantages économiques, etc. (Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Garcher, 2003 ; Gardner, 2007 ; Johnson, 2008 ; González *et al.*, 2010). L'étudiant emploie la langue comme un instrument de satisfaction personnelle et, en conséquence, les indices d'intérêt légitime portés sur la communauté de cette langue sont moindres (Gardner et Lambert, 1972 ; Gardner et Smythe, 1981). Gardner (1979,

dans Oller, 1981) considère que la motivation intégrative se trouve surtout dans un contexte social qui promeut le bilinguisme additif ; quant à la motivation instrumentale, elle est en relation avec le bilinguisme soustractif.

Le type de motivation dépend du type d'attitude. « Il est peu probable que les étudiants ayant une attitude ethnocentrique ou autoritaire prononcée ou qui ont appris des préjugés négatifs vis-à-vis des étrangers souhaitent acquérir une langue ayant une motivation intégrative » (Gardner et Lambert, 1972 : 16). Dans leur étude de Connecticut, ces auteurs observent que la motivation intégrative, ainsi que le succès pendant le cours de langue, semblent dépendre d'une attitude démocratique et dépourvue de préjugés envers les étrangers. D'autre part, dans leur étude réalisée au Maine, ils considèrent qu'il est probable que l'étudiant avec une attitude autoritaire et ethnocentrique, orienté vers le mode de vie de son propre groupe, présente une motivation instrumentale.

La motivation intégrative soutient l'effort à long terme qui est nécessaire pour dominer une langue.

Un autre type de motivation, tel que le besoin de réussite ou la peur d'échouer, est approprié pour les buts à court terme (par exemple, obtenir le diplôme d'un cours de langue), mais semble insuffisant pour engendrer l'effort nécessaire pour réussir la longue et dure tâche de développer une compétence de natif dans la langue étrangère. (Gardner et Lambert, 1972 : 12)

Gardner et Lambert pensent alors que le point de vue intégratif permet un plus grand succès que le point de vue instrumental, spécialement dans le développement des aptitudes communicatives de la langue (Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Gardner, 2003 ; Gardner, 2007).

Dans une étape postérieure du modèle socio-éducatif, les auteurs proposent que les succès obtenus dans le développement de la langue cible peuvent aussi produire de nouvelles attitudes. À la suite de leurs succès linguistiques, certains étudiants acquerront des tendances affectives positives ; des étudiants ayant des rendements pauvres pourront au contraire présenter des attitudes négatives (Oller, 1981). La donnée principale de ce nouveau modèle est que la relation entre les variables affectives et l'acquisition de L2 ou LE est dynamique et bidirectionnelle.

Le schéma suivant est une reproduction du modèle de Gardner (1979, dans Oller, 1981). Dans celui-ci, nous observons d'abord que le contexte social fournit les bases pour les attitudes de l'étudiant ; celles-ci, à leur tour, encouragent le développement de la motivation ; la motivation est directement reliée avec les succès linguistiques (les aspects structurels de la langue, le vocabulaire, la grammaire, les habiletés communicatives, etc.) et avec les succès non-linguistiques (l'appréciation générale des groupes étrangers, l'intérêt dans l'étude des langues étrangères, etc.) ; finalement, les réussites déterminent les attitudes et influencent directement sur l'acquisition postérieure.

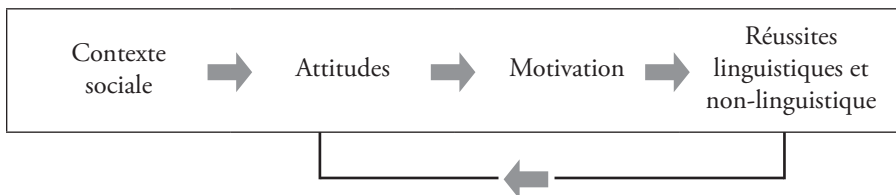


Figure 5.2. Version modifiée de « La représentation schématique de la relation entre les attitudes, la motivation, les réussites linguistiques et non-linguistiques » de Gardner (1979) (Oller, 1981 : 16).

Cette étape inclut certaines contradictions quant aux effets de la motivation intégrative et de la motivation instrumentale sur le développement d'une seconde langue. Ces deux types de motivation ne conduisent pas toujours aux résultats espérés dans le premier modèle ; la motivation intégrative ne permet pas toujours d'aboutir à de meilleurs résultats. Dans leur étude de Philippines, Gardner et Lambert (1972) observent, qu'à partir d'une motivation instrumentale, la population étudiée réussit à maîtriser la seconde langue. Les auteurs expliquent que dans ce pays, en plus d'avoir un grand prestige, l'anglais est devenu la langue la plus importante dans le domaine éducatif et dans celui des affaires, ayant ainsi un rôle instrumental. Ils établissent que, quand il existe une nécessité urgente de maîtriser une seconde langue, le point de vue instrumental est très efficace, plus encore peut-être que l'orientation intégrative. « Le défi pour ces groupes est de maintenir une identité sociale en même temps que de maîtriser la seconde langue » (1972 : 130). En échange, de même que dans le premier modèle, ces auteurs pensent que les étudiants de langues étrangères profiteront davantage de la motivation intégrative et que la motivation instrumentale aura peu de force et d'influence sur son acquisition.

En 1979, Gardner, Clement, Smythe et Smythe développèrent un instrument pour mesurer les variables d'attitude et de motivation qui influencent le développement de L2 ou de LE. L'**Attitude Motivation Test Batterie** (AMTB) prétend être la contrepartie du **Modern Language Aptitude Test** (MLAT) de Carroll et Sapon (1959) qui mesure la capacité verbale (Schumann, 1975; Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Garcher, 2003 ; Gardner, 2007). Avec la AMTB, Gardner *et al.* veulent prédire le niveau probable que peut atteindre un élève, ainsi que sa persistance dans l'étude d'une seconde langue et/ou d'une langue étrangère (Oller, 1981). Cet instrument mesure, en outre, l'intérêt de l'étudiant pour les langues en général, son désir d'acquérir la langue cible, l'appui des parents dans cette acquisition, sa capacité d'intégration, sa motivation instrumentale, son ethnocentrisme, son anxiété, ses attitudes face au professeur et face au cours, etc. (Oller, 1981 ; Grimes, 1985; Dörnyei, 2003 ; Masgoret et Garcher, 2003 ; Gardner, 2007)). Les auteurs établissent postérieurement des corrélations avec les résultats obtenus par l'étudiant dans la maîtrise de plusieurs aspects de la langue cible. On observe ainsi quelles variables sont en relation avec quelles habiletés, ou avec quels succès linguistiques.

Par exemple, si les mesures de la capacité verbale et celles de certaines habiletés linguistiques s'associent positivement, ceci indique que les étudiants qui disposent d'une aptitude obtiendront de meilleurs résultats que ceux qui n'en ont pas (Gardner, 1975 : 236).

À partir d'une analyse critique, le modèle socio-éducatif présente plusieurs problèmes. D'un côté, il n'est pas toujours facile de distinguer la motivation intégrative et la motivation instrumentale ; compte tenu des facteurs sociaux et psychologiques impliqués dans la situation d'acquisition, une certaine raison pour étudier une langue peut-être à la fois intégrative et instrumentale (Ely, 1986). Ely se demande, en plus, si le continuum de la motivation intégrative-instrumentale englobe toutes les variations de la motivation de l'élève. Il considère que le désir de l'étudiant peut ne pas correspondre à aucune de ces deux catégories comme c'est le cas dans les exemples suivants : je veux acquérir la langue cible car « je crois que c'est une langue importante dans le monde » ; « parce que je veux parler des langues autres que l'anglais » ; car « étudier des langues fait partie d'une bonne éducation » ; parce que l'« étude des langues promeut le respect social et permet que les personnes soient mieux informées » (1986 : 30). Selon Ellis (1985, 2002) et Oller (1981), les concepts de motivation et attitude ne sont pas toujours clairs et ne se distinguent pas facilement dans le modèle de Gardner et Lambert. Oller (1981, 1982) met en question aussi la validité de l'instrument de mesure des variables affectives du AMTB.

Ces limitations n'empêchent pas que le modèle soit très important pour la pratique quotidienne d'un professeur de langues étrangères. Il lui permet de connaître les variables qui agissent sur le scénario pédagogique et lui permet, en outre, de comprendre la raison du succès ou de l'échec de ses élèves. Pour stimuler la réussite de l'acquisition, il est important que le professeur réfléchisse sur la conduite des variables d'attitude et de motivation dans la salle de classe. Pour améliorer le développement de LE, il peut organiser des débats sur les caractéristiques du groupe social de l'élève et les possibles effets que celles-ci ont sur ses attitudes et ses intérêts.

Sachant que les attitudes négatives de l'étudiant sont un grand obstacle pour les objectifs pédagogiques, le maître se trouve face au défi de les modifier ; pour ce faire, il recourra à certaines techniques de la psychologie sociale. Par exemple, Zimbardo et Ebbesen (1969, dans Gardner et Lambert, 1972) présentent une activité qui prétend changer les perceptions et les attitudes de l'individu pour augmenter sa tolérance face à des idées nouvelles. À la façon d'un avocat, l'exercice consiste pour l'étudiant à défendre publiquement les opinions opposées aux siennes. Avoir une participation active, penser à d'autres points de vue et les défendre publiquement peut servir à modifier ses attitudes négatives et ses stéréotypes. « Un maître doué peut faire un usage important de ces techniques de la psychologie » (Gardner et Lambert, 1972 : 145).

L'étude intensive d'une langue cible et/ou les programmes d'immersion permettent également de changer les attitudes négatives et de développer des attitudes positives ; à cette fin, on peut effectuer une introduction systématique de la culture de la langue cible avant le début de l'entraînement linguistique (Tucker et Lambert, 1975). Étant donné

que le succès ou l'échec dans l'acquisition peut produire des attitudes positives ou négatives, il faudra promouvoir la réussite du développement de LE (avec des instructions claires, avec le matériel adapté au niveau culturel et linguistique de l'étudiant, etc.).

D'autre part, le professeur de langues étrangères doit réfléchir sur le type de motivation à développer parmi ses élèves et sur le moyen d'y parvenir. L'élaboration de matériaux didactiques est une aide importante pour ce but.

Pour augmenter un vrai intérêt de l'élève vis-à-vis de la culture de la seconde langue, on peut présenter des aspects variés de cette culture d'une façon sensible, sophistiquée, informative et attrayante. On peut en outre prendre des mesures pour que les étudiants soient plus conscients des avantages professionnels qu'offre l'acquisition d'une langue cible (Ely, 1986 : 32).

III. LE MODÈLE DE L'ACCULTURATION

Le désir de l'élève d'adopter des traits sociaux et psychologiques de la culture étrangère peut-il influencer le développement de LE ?

La prémisse centrale de ce modèle d'acculturation est que « l'acquisition d'une seconde langue est un aspect d'acculturation et le degré avec lequel un élève s'acculture au groupe de la langue cible contrôle le degré d'acquisition de la seconde langue » (Schumann, 1978c : 34 ; dans Ellis, 1985 : 251). En d'autres termes, si l'étudiant conserve ses valeurs tout en étant disposé à adopter des traits sociaux et psychologiques de la communauté de la langue cible, il développera le contact avec les habitants natifs de cette langue et, par-là, il provoquera un input important et, grâce à une attitude ouverte, il absorbera facilement cet input et il réussira dans l'acquisition de L2 (Ellis, 2002 ; Long, 2007 ; Johnson, 2008).

Le désir de s'acculturer ou pas dépend de la distance sociale et psychologique qui existe entre l'élève et le groupe culturel de la seconde langue. La distance sociale influence l'étudiant en tant que membre d'une communauté ; la distance psychologique l'influence en tant qu'individu (Johnson, 2008). Nous analyserons ci-dessous chacun de ces deux concepts :

La distance sociale

Le concept de distance sociale englobe les points suivants : le groupe de l'élève est-il dominant, non-dominant, subordonné politiquement, culturellement, techniquement ou économiquement ? ; le modèle d'intégration du groupe auquel appartient l'élève est-il l'assimilation (il abandonne son style de vie et ses valeurs et adopte ceux de l'autre groupe), l'acculturation (il adopte le style de vie et les valeurs du groupe de la langue cible, mais conserve les siens pour interagir à l'intérieur de sa communauté) ou la préservation (il refuse le style de vie et les valeurs du groupe de la langue cible et essaie de conserver les siens) ? ; quel est le degré d'étanchéité du groupe de l'élève (par exemple,

ses institutions — écoles, églises, clubs... — excluent-elles le groupe de la langue cible) ? ; le groupe de l'élève a-t-il une cohésion ? ; quelle est sa taille ? ; les cultures des deux groupes sont-elles cohérentes ? ; quelles sont les attitudes (ou stéréotypes ethniques) de chaque groupe envers l'autre ? ; combien de temps le groupe de l'élève pense-t-il rester dans l'aire géographique du groupe de la langue cible ? (Schumann, 1978a).

À partir de ces questions, on peut considérer qu'une bonne situation d'acquisition recouvre les caractéristiques suivantes :

1. Le groupe de la seconde langue et celui de l'élève se perçoivent comme étant socialement égaux.
2. Les deux groupes souhaitent l'assimilation du groupe de l'élève à celui de la langue cible.
3. Les deux communautés espèrent que le groupe de l'élève partage les avantages sociaux du groupe de LE.
4. Le groupe de l'élève est petit et n'a pas de cohésion.
5. Les cultures des deux groupes sont congruentes.
6. Les deux communautés ont de bonnes attitudes entre elles.
7. Le groupe de l'élève prévoit un long séjour dans l'aire du groupe de L2 (Schumann, 1976, 1978a).

La variable de « distance sociale » est fondamentale dans le modèle d'acculturation car elle détermine principalement le succès dans l'acquisition d'une seconde langue (Johnson, 2008). La distance psychologique agit, en revanche, uniquement si les facteurs sociaux ont peu d'importance. « Les facteurs sociaux sont essentiels. Les facteurs psychologiques entrent en jeu lorsque la distance sociale est indéterminée (par exemple, dans le cas où les facteurs sociaux ne constituent pas une influence positive ou négative claire pour l'acculturation) » (Ellis, 1985 : 252 ; 2002).

La distance psychologique

Les variables qui déterminent la distance psychologique sont essentiellement affectives. En nous basant sur les travaux de Schumann (1975, 1978a), nous décrivons chacune d'entre elles ci-après.

1. **Le choc culturel.** Dans sa langue maternelle, l'individu possède des stratégies déterminées pour résoudre les problèmes. Mais quand celles-ci ne fonctionnent pas de la même façon dans la seconde langue, il peut ne pas obtenir les résultats souhaités. Les activités qui étaient des routines simples dans L1 lui demanderont davantage d'efforts en L2. Cette situation lui cause tension, peur, anxiété et refus envers la situation d'acquisition de la langue cible, des habitants et des habitudes du pays étranger. Le choc culturel augmente la distance psychologique et a des conséquences négatives sur l'acquisition de L2.
2. **Le choc linguistique.** Il y a choc linguistique quand l'individu vit une relation trop rigide avec la langue cible ; quand il est obsédé par l'idée que les mots de la seconde

langue ne reflètent par ses idées ; quand il réinterprète à chaque fois la signification des mots à sa façon ; quand il a peur de faire le ridicule et de se sentir dépendant. Cet état psychologique a aussi un effet négatif sur l'acquisition d'une seconde langue.

3. **Motivation.** a) La motivation intégrative (quand l'élève a un intérêt pour la communauté de la langue cible, quand il souhaite faire connaissance avec les gens du pays étranger, quand il veut communiquer avec eux et, peut-être, devenir comme eux) permet que la distance psychologique soit réduite et que l'acquisition de L2 soit réussie. b) La motivation instrumentale (quand l'individu développe L2 uniquement avec un objectif pratique et quand sa curiosité et son intérêt pour la communauté de la langue cible sont faibles) peut impliquer une distance psychologique plus marquée et une acquisition de L2 moins réussie.
4. **L'empathie.** L'individu empathique a « la capacité de partager les sentiments et les idées des autres » (Dulay *et al.*, 1982 : 76) ; il est perméable aux valeurs de la culture étrangère et il a, partiellement ou temporairement, la capacité de mettre de côté son identité. Pourvu de cette faculté, l'élève construit une distance psychologique réduite. Au contraire, un individu possédant un ego rigide construit une distance psychologique importante qui l'empêche de réussir dans l'acquisition de L2.

D'après l'intensité de sa distance sociale et psychologique et, par conséquent, d'après sa disposition à l'acculturation, l'élève acquiert la langue seconde à partir d'un processus déterminé, soit de la pidginisation, soit de la dépidginisation (Long, 2007).

Quand les distances sociales et psychologiques sont importantes, l'individu ne cherche pas le contact avec les natifs de L2 et, par conséquent, génère et absorbe un *input* pauvre qui ne stimule pas le développement de la langue seconde et il met en marche le processus de **pidginisation**, c'est à dire le processus de formation d'un *pidgin*. Un **pidgin** est une interlangue qui ne progresse pas au-delà des étapes initiales de l'acquisition (Schumann, 1978a). La pidginisation est alors le résultat de l'acquisition qui se produit à partir d'un *input* restreint (Bickerton, 1977 ; dans Schumann, 1982) ou d'un *intake* réduit.

La pidginisation est aussi causée par un appauvrissement fonctionnel. Selon Schumann (1978b, dans Ellis, 1985), une langue a trois fonctions : elle sert à communiquer (fonction communicative) ; à s'intégrer et à appartenir à un groupe social (fonction intégrative) ; à réaliser des virtuosités linguistiques, à raconter des histoires, à écrire des poèmes, etc. (fonction expressive). La pidginisation a lieu quand on emploie L2 uniquement à des fins de communication et que le contenu de celle-ci est alors purement dénotatif et référentiel. La restriction fonctionnelle peut être due à un manque de solidarité sociale et psychologique entre les interlocuteurs ; elle peut être le résultat de leur distance sociale et psychologique. Quand cette distance persiste, l'élève fossilise son système linguistique ; en d'autres termes, il ne révisé plus son interlangue par rapport à la langue cible et elle stagne dans une étape pidginisée (Schumann, 1978b, dans Ellis, 1985, 2002 ; McLaughlin, 1987).

D'après Andersen (1980), dans la pidginisation, l'élève met en place une stratégie de **nativisation**, c'est-à-dire qu'il simplifie et qu'il réduit l'*input* pour l'adapter à sa connaissance linguistique innée et à sa connaissance déjà acquise de L1, de L2 et d'autres langues.

On peut dire que la nativisation est l'acquisition de la langue vers une norme interne (Andersen, 1981b). À cause de ce processus de simplification effectué en fonction de structures déjà existantes, l'élève crée un système linguistique en partie indépendant de l'input, un système linguistique avec des formes idiosyncrasiques. « Ce système est considéré comme “ natif ” de l'individu car c'est sa capacité mentale qui rend possible l'apparition d'une nouvelle langue “ native ”... » (Andersen, 1983 : 11, dans McLaughlin, 1987 : 112).

Comme résultat de cette simplification effectuée à partir des connaissances linguistiques innées, nous remarquons que les interlangues de différentes langues possèdent des marques semblables. Par exemple, l'interlangue de travailleurs immigrants d'Allemagne (Meisel, 1980), celle d'Albert — un costaricien qui vit aux États-Unis (Schumann, 1978a) — et le *pidgin* anglais des immigrants japonais, coréens et philippins à Hawaï (Bickerton et Odo, 1976, dans Andersen, 1981b) présentent certaines des caractéristiques suivantes :

1. La généralisation du sens de certains mots ; ceux-ci présentent alors un sens différent du sens normal.
2. La substitution du « vous » formel par le « tu » informel.
3. La présence d'un matériau sémantique non-marqué.
4. La présence de paraphrases, au lieu de certaines expressions complexes ; la présence de phrases simples.
5. La décomposition de la forme verbale, par exemple, au lieu de « augmenter », on trouve « être plus grand ».
6. L'omission de certains éléments, comme les articles, les prépositions, les auxiliaires, les pronoms personnels.
7. L'omission de la terminaison flexionnelle des adjectifs, des substantifs et des verbes ; la présence récurrente de l'infinitif, par exemple « toi venir voir moi ». La grammaire est caractérisée par un manque de morphologie, et une tendance à éliminer les transformations grammaticales.
8. La simplification dans l'ordre des mots, par exemple, il n'y a pas d'inversion du sujet et du verbe dans les phrases interrogatives (Meisel, 1980).

La pidginisation est apparemment typique de l'acquisition récente d'une langue (L1, L2, etc.) (Long, 2007). Elle pourrait être une première étape universelle grâce à laquelle l'élève rend plus légère sa tâche d'acquisition en simplifiant le matériel linguistique auquel il est exposé (Schumann, 1978a). La stratégie de simplification sert, d'autre part, à réussir dans la communication ; afin de se faire comprendre, l'élève produit des énoncés qui présentent une nette réduction du système grammatical de la langue cible (par exemple, l'omission de la morphologie dans l'énoncé « Moi étudier économie »). Meisel (1980) appelle ce phénomène **simplification restrictive**. De même que dans l'acquisition précoce d'une langue, l'étudiant qui acquiert une seconde langue dans le contexte d'une distance sociale et psychologique importante emploie avec réitération cette stratégie.

Une autre stratégie qui caractérise le processus de pidginisation est le **transfert**, c'est-à-dire « l'influence d'un apprentissage sur un autre apprentissage » (Galisson et Coste, 1976 : 569). Bickerton (1975, dans Schumann, 1981) considère que l'influence de la langue maternelle est centrale dans le développement d'une seconde langue. Il établit que, pendant les étapes initiales de l'acquisition, l'élève emploie sa langue native et insère peu à peu dans sa structure des mots de L2 (Alonso, 2002). Plus tard, il alterne des structures de la langue cible avec des structures de la langue maternelle. Selon cet auteur, l'acquisition précoce d'une seconde langue n'implique pas une simplification de l'*input* de L2, mais la transformation graduelle de la langue native vers la norme de la langue cible.

Pour réconcilier les points de vue de la simplification et du transfert de L1, Gilbert (1981) propose que l'acquisition précoce d'une seconde langue se divise en deux étapes. Dans une première étape, l'interlangue est le produit de l'insertion du lexique de L2 dans la syntaxe de L1 ; c'est alors le résultat de la stratégie de transfert. Dans une seconde étape, l'interlangue se distingue par la suppression des structures syntaxiques de L1, par la réduction du système grammatical de L2 et par l'apparition de formes hybrides ou de créations indépendantes. Dans cette phase, l'interlangue semble être le résultat d'une « régression à un état primitif du langage » (Schumann, 1978b, dans Gilbert, 1981 : 211) et de la stratégie de simplification.

Corder (1981b) remet en question l'hypothèse du processus de simplification. Selon lui, l'élève ne peut pas simplifier une langue qu'il ne maîtrise pas ; par conséquent, son interlangue ne peut pas être une simplification ou une réduction d'un code ample et complexe. De même que Schumann, cet auteur propose que l'interlangue initiale de l'étudiant est un système linguistique élémentaire qui reflète une régression à une série de catégories universelles primitives qui furent acquises dans les premières étapes de l'acquisition de la langue maternelle. De cette façon, ce n'est pas la seconde langue qui se trouve simplifiée, mais la langue native. Le système linguistique deviendra, par la suite, ample et complexe. Corder conclut que l'élève ne met pas en pratique des stratégies de simplification, mais des stratégies d'élaboration ou de complexification.

Ellis (1985, 2002) coïncide avec l'opinion de Corder et il considère ainsi que l'élève ne peut pas simplifier les règles d'une L2 qu'il n'a pas encore acquise ; il ne peut pas simplifier l'*input* et/ou le « produit » de la langue cible. Pourtant, il diverge de celui-ci en affirmant que l'élève met effectivement en œuvre une stratégie de simplification. D'après Ellis, l'élève simplifie le « processus » d'apprentissage en restreignant le niveau des hypothèses qu'il élabore. « La simplification est une tentative, de la part de l'élève, pour contrôler le niveau de l'hypothèse qu'il essaie de construire (...) en se limitant aux hypothèses qui sont relativement faciles à former » (Ellis, 1985 : 171). Cet auteur propose d'éviter la confusion entre la simplification du produit et la simplification du processus d'acquisition.

À des fins de clarification, le schéma ci-après présente une synthèse des facteurs qui influencent le développement linguistique de l'élève qui n'est pas disposé à s'acculturer.

FACTEURS SOCIO-PSYCHOLINGUISTIQUES DÉFAVORABLES :

Les distances sociales et psychologiques de l'élève sont marquées :
 l'élève n'a aucun désir de s'acculturer :
 il reçoit et assimile un *input* restreint ; il emploie L2 uniquement à des fins de communication.

**L'ÉLÈVE UTILISE LES STRATÉGIES COGNITIVES SUIVANTES :**

- la nativisation (simplification de L2 à partir d'une norme interne, à partir d'une connaissance linguistique innée) ;
- la régression à un état primitif de L1 et/ou d'autres langues ;
- la simplification restrictive ;
- le transfert de L1 ;
- la formation d'hypothèses simples.



L'élève essaie de développer L2 à partir du processus de pidginisation et/ou de la formation d'un *pidgin*.



Il a une faible réussite dans l'acquisition de L2.

Figure 5.3. L'élève qui ne veut pas s'acculturer et son acquisition de L2.

Quand l'élève est disposé à l'acculturation, quand les distances sociales et psychologiques sont réduites et quand, par conséquent, il a un contact fréquent avec les habitants natifs de la seconde langue et qu'il absorbe un *input* substantiel, son interlangue évolue flexiblement vers la norme de L2. Dans ces conditions, il acquiert la langue à partir d'un processus de **dépidginisation**, c'est-à-dire du processus de désintégration et de progression d'un *pidgin*. Ce processus caractérise les étapes tardives de l'acquisition d'une langue (L1, L2, LE, etc.) (Ellis, 1985, 2002).

Au cours de la dépidginisation, l'objectif de l'élève est de remodeler son système intériorisé pour intégrer en lui la norme de la seconde langue. Dans ce but, il fait des inférences à partir d'une norme externe, à partir de l'*input*. Nous observons alors « qu'il démantèle des parties de son système « natif » (le système qu'il a préalablement construit (...)) » (Andersen, 1983 : 12, dans McLaughlin, 1987 : 113) et qu'il incorpore dans son interlangue des formes de la langue cible. Au fur et à mesure que sa connaissance augmente, l'élève élabore des hypothèses de plus en plus complexes qu'il confirme grâce à l'*input*, il révisé son système imparfait de L2 en fonction de ces hypothèses, il remplace certains éléments de son interlangue par d'autres, modelés à partir de la langue cible, et il formule et restructure graduellement ces éléments pour réussir à les employer conformément à la norme de L2. Andersen (1980) donne à ce phénomène d'ajustement, d'accommodation et de remodelage le nom de stratégie de **dénativisation**.

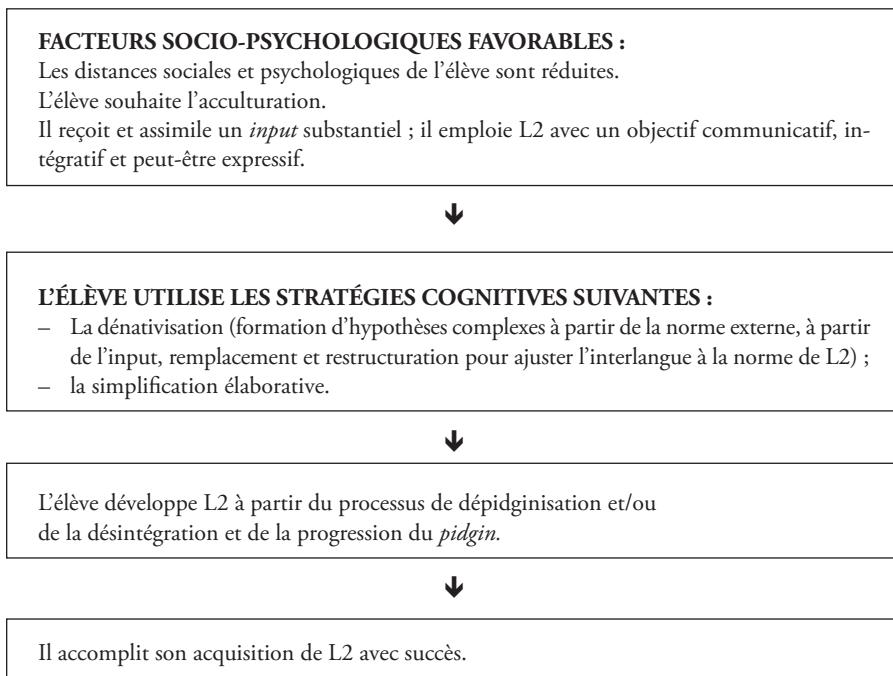


Figure 5.4. L'élève qui souhaite l'acculturation et son acquisition de L2.

Dans la dépidginisation, l'élève applique aussi des stratégies de simplification, mais avec un objectif différent à celui de l'étape de pidginisation. Au lieu d'utiliser la simplification restrictive pour obtenir un résultat optimal dans la communication, l'élève emploie la simplification « élaborative » pour faire progresser son interlangue (Meisel, 1988). La **simplification élaborative** a trait au « processus de l'élève d'ajuster ce qu'il vient d'acquérir à ce qui fut acquis il y a longtemps en se rapprochant ainsi de la règle représentée dans l'*input* » (Ellis, 1985 : 122). De cette façon, la simplification élaborative représente une extension de l'hypothèse antérieure et un rapprochement à la norme de la langue cible (par exemple, la généralisation de la marque « ed » dans le verbe irrégulier « to go » : « I goed » fonctionne comme une approximation à une des règles du passé du système verbal de l'anglais).

Le schéma 5.4 représente les variables qui concourent au développement linguistique d'un élève qui veut s'acculturer.

Le modèle de l'acculturation enrichit le champ d'étude de l'acquisition de langues secondes en offrant une nouvelle perspective qui prend en compte les facteurs sociaux et psychologiques de l'acquisition et qui considère les différentes directions à partir desquelles l'interlangue peut évoluer (à partir du processus de pidginisation - nativisation - norme interne *vs.* à partir du processus de dépidginisation - dénativisation - norme externe).

Le modèle présente pourtant certains problèmes (McLaughlin, 1987). D'une part, il ne prend pas en considération que les variables sociales et psychologiques sont constamment négociées par les deux groupes et, par conséquent, la distance de l'individu peut varier avec le temps. Il serait nécessaire que ce modèle prenne en compte la relation dynamique que peut avoir l'élève avec la communauté de la langue cible. D'autre part, le modèle suppose que la distance sociale et la distance psychologique déterminent l'accès à l'*input* et que les caractéristiques de l'*input* déterminent à leur tour l'acquisition de la seconde langue. McLaughlin (1987 : 126) suppose pourtant que la ligne de causalité peut aussi exister dans le sens opposé : au lieu de partir de la distance vers l'acquisition, elle peut aller de l'acquisition vers la distance.

« Les élèves brillants peuvent avoir une bonne disposition envers le groupe de L2 grâce à leur expérience positive avec la langue ». Pour refléter la complexité de l'acquisition d'une seconde langue, il serait nécessaire d'ajouter cette variable bidirectionnelle.

Un autre problème que présente le modèle de l'acculturation concerne le métalangage employé ; on observe en effet que certains « auteurs sont en désaccord sur la définition des termes de pidginisation et de dépidginisation (...) et l'introduction d'autres termes comme (...) nativisation nous mène à un niveau d'abstraction qui devient confus » (McLaughlin, 1987 : 131). Ellis (1985, 2002) signale que le modèle de l'acculturation omet de l'information sur l'interaction linguistique et sur ses effets sur le développement de la langue cible. D'autre part, il suggère qu'il faudrait approfondir la connaissance du fonctionnement des facteurs internes, du mode d'intégration par l'élève des nouveaux éléments de L2 à son interlangue déjà acquise, de la conversion de l'*input* en *intake*.

Le modèle de l'acculturation s'applique essentiellement à l'acquisition de langues secondes et/ou à l'acquisition résultante des situations où l'élève est en contact avec la communauté de la langue cible (Ellis, 1985, 2002 ; McLaughlin, 1987) ; il n'est pas clair, en revanche, si nous pouvons aussi l'appliquer au contexte de l'enseignement des langues étrangères où ce contact n'existe pas. Ellis et McLaughlin considèrent que la distance psychologique est importante pour l'acquisition dans la salle de classe et que la distance sociale n'opère pas dans cette situation. Cependant, dans ce chapitre, nous pensons que certains aspects de la distance sociale — par exemple, les attitudes et les stéréotypes — peuvent déterminer le développement d'une langue étrangère. Nous exposons ci-après qu'aussi bien les groupes en contact que ceux qui ne le sont pas développent des attitudes et des stéréotypes et que ceux-ci influent autant l'acquisition de secondes langues que l'acquisition de langues étrangères.

Pour créer une identité propre, toute communauté (en contact ou pas) a besoin de se distinguer des autres ; elle construit alors un système de différenciation qui inclut certains stéréotypes ainsi que certaines attitudes.

Chaque communauté, catégorie ou groupe se définit par « différenciation ». Il cherche dans sa mémoire collective, dans sa consommation culturelle (littérature, cinéma, médias), dans son expérience économique (importations/exportations, entreprises étrangères inscrites dans le pays ou entreprises nationales inscrites à l'étranger), dans ses expériences d'échanges non

seulement économiques, financiers ou politiques, mais aussi artistiques, scientifiques ou universitaires, des éléments pertinents pour élaborer un système de différences plus ou moins stéréotypées et partagées. (Charaudeau *et al.*, 1992 : 77)

D'autre part, en se différenciant, la communauté et/ou l'individu perçoivent les traits qui les distinguent des autres et ceux qui caractérisent les groupes d'étrangers. Ils se sentent attirés par les différences de ceux-ci ou ils développent une réaction de refus, car ce qui est différent peut impliquer une menace pour son identité propre. Quand ce refus est généralisé, il se transforme en stéréotype. « Le stéréotype constitue, au moment même où il émerge, un système de défense face à la différence que représente l'autre » (Charaudeau *et al.*, 1992 : 27).

Charaudeau *et al.* (1992) observent que les stéréotypes peuvent être les mêmes dans des situations de contact et de non-contact (par exemple, les français en France et au Mexique disent que les mexicains sont communicatifs et accueillants, les mexicains au Mexique et en France disent que les français sont des personnes sur qui on peut compter et qu'ils sont intelligents). Ces auteurs proposent en plus que ces stéréotypes peuvent varier en intensité, pouvant être catégoriques ou ténus (« si les mexicains au Mexique considèrent les mexicaines “ pas libérées ” et trop soumises, ce jugement se voit atténué par les mexicains en France, qui (...) amortissent également le jugement positif “ libérée ” en parlant des françaises », 1992 : 62). D'après eux, les stéréotypes peuvent être différents selon la situation de contact ou non-contact (« uniquement les mexicains en France appliquent le trait d'“ individualiste ” aux français » 1992 : 40).

Il a été dit plus haut, qu'en plus de la distance psychologique, certaines composantes de la distance sociale agissent sur l'acquisition d'une langue étrangère. Nous considérons alors que — peut-être partiellement (on omet ici, par exemple, les variables de la taille du groupe, de la durée du séjour de l'étudiant dans l'aire géographique du groupe de la langue cible) — le modèle d'acculturation opère dans le contexte de la salle de classe et que celui-ci peut être d'une grande importance pour la didactique des langues étrangères. Il peut permettre la connaissance et le maniement des variables socio-affectives qui affectent l'interlangue des élèves. Le rôle du professeur consistera à s'interroger sur les moyens d'influencer ces variables de manière à promouvoir l'acquisition de ses étudiants et la diminution de la distance sociale et psychologique. Pour ce faire, les instruments pédagogiques peuvent offrir une aide précieuse.

Pour réduire la distance sociale, en plus de renforcer son identité nationale, on pourrait par exemple fomenter l'acculturation de l'élève et/ou sa disposition à adopter des traits sociaux et psychologiques de la langue cible. Ce processus sera suscité en offrant des matériaux attractifs et représentatifs de la culture de la langue étrangère ; il faut considérer cependant que le pays de la langue cible n'est pas un groupe homogène, mais un ensemble de groupes sociaux et culturels qui emploient différents « sociolectes » de LE. Étant donné que chaque langue et chaque sociolecte est un « synthétiseur et un renforçateur des valeurs et des normes sociales de la communauté où il s'emploie (...) en tant qu'outil de communication » (Ganguly, 1985 : 119), il faudrait se demander

quelle variété de LE il faut enseigner et, par conséquent, quels groupes sociaux et/ou quelles valeurs culturelles nous devons présenter dans la salle de classe. Pour pouvoir les déterminer, nous devons prendre en compte les intérêts des élèves et nous devons leur permettre l'accès à de multiples « sociolectes » de LE pour qu'ils soient en mesure de définir les groupes qui les intéressent et avec lesquels ils peuvent s'identifier. En proposant une diversité de documents authentiques, le professeur peut éveiller le désir d'acculturation de ses élèves et il leur fournit en plus un *input* substantiel qui leur est nécessaire pour une évolution flexible de leur interlangue à partir du processus de dépidginisation. Dans ce même but, il pourrait élaborer des activités dans lesquelles l'étudiant emploiera LE avec des objectifs communicatifs, intégratifs et expressifs. D'un autre côté, il pourrait traiter les stéréotypes dans des activités de comparaison interculturelle, en analysant les habitudes linguistiques et culturelles d'une gamme de groupes sociaux appartenant à L1 et à LE.

Dans le but de réduire la distance psychologique, nous pouvons, par exemple, aider l'élève à assimiler le choc culturel ; pour ce faire, il faudra non seulement présenter la langue comme un système structurel, mais aussi comme un système de communication qui englobe aussi toute information paralinguistique, comme les gestes ; nous devons élaborer des activités qui permettent d'analyser le fonctionnement des stratégies communicatives de LE et de les comparer à celles de L1. D'un autre côté, en permettant une ambiance agréable dans la salle de classe, en ayant recours à l'humour, nous pourrions diminuer la peur du ridicule de certains étudiants ; en choisissant des documents authentiques (chanson, article, vidéo) qui soient représentatifs des membres de la communauté de LE (chanteurs, auteurs, groupes sociaux, etc.) avec lesquels l'étudiant pourra s'identifier, nous encouragerons la motivation intégrative.

IV. LE MODÈLE DE LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ET DE LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE

Le plaisir à étudier, la concurrence entre les élèves, la recherche de l'approbation des parents ou du professeur, la peur de l'échec. Quelle motivation faut-il promouvoir dans la salle de classe ?

Ausubel *et al.* (1976, 2010) distingue deux types de motivation : la **motivation intrinsèque** générée par les motifs internes de l'individu — par exemple, la curiosité, la prédisposition à la recherche, à l'analyse, à la compréhension, etc. — et la **motivation extrinsèque** stimulée par des raisons externes — par exemple, obtenir la reconnaissance d'une personne déterminée, obtenir un certain prestige, lutter pour avoir les meilleures notes — (González *et al.*, 2010). La motivation intrinsèque est basée sur la **pulsion cognitive**, c'est-à-dire sur « le désir de savoir et de comprendre, de maîtriser la connaissance, de formuler et de résoudre des problèmes » (Ausubel *et al.*, 1976 : 421). Certains apprentissages — par exemple, l'apprentissage répétitif et mécanique, la formation d'habitudes — n'apportent aucune motivation à l'élève qui désire apprendre intrinsèquement. Par

contre, l'apprentissage significatif — un apprentissage qui encourage l'intérêt, la réflexion, l'analyse et la déduction — satisfait la pulsion cognitive, puisque cet apprentissage a recours à l'intelligence, à la participation intellectuelle et à la compréhension.

L'apprentissage significatif, en opposition à d'autres apprentissages humains, apporte automatiquement une récompense. De même que dans tous les motifs intrinsèques, la récompense qui satisfait la pulsion est comprise dans la tâche en soi (Ausubel *et al.*, 1976 : 419).

Dans la motivation extrinsèque, nous trouvons la **motivation de l'amélioration du moi**, c'est à dire la motivation qui mène l'individu à obtenir un bon rendement académique dans le but d'acquérir du prestige, un statut et de l'auto-estime. Cette motivation n'est donc pas orientée vers la tâche même, mais vers la tâche en tant que source de l'amélioration du moi. Dans un sens opposé, cette motivation peut aussi être le résultat de l'anxiété ou de la peur de l'échec académique qui aurait comme résultat la perte du statut, du prestige ou de l'auto-estime. La **motivation affiliative** est une autre sorte de motivation extrinsèque ; c'est la motivation de l'individu qui a pour but de réussir dans le rendement académique pour satisfaire les attentes ou pour obtenir l'approbation d'une personne ou d'un groupe de personnes desquelles il dépend affectivement (la famille, les amis, le professeur, etc.). Si son rendement est faible, l'élève peut perdre cette approbation et cette perte peut l'encourager à travailler plus dans le but de conserver ou de récupérer cette reconnaissance désirée. Une autre composante de la motivation extrinsèque est la **motivation aversive**, c'est-à-dire « la menace de devoir vivre les punitions qui surgissent de l'échec » (Ausubel *et al.*, 1976 : 433). L'objectif de l'élève n'est plus alors d'avoir du succès, mais d'éviter l'échec, et de réduire l'anxiété provoquée par la peur de l'échec. De cette façon là, « la force motivationnelle d'un examen se base plutôt sur la peur d'échouer que sur l'espoir de réussir » (Ausubel *et al.*, 1976 : 434).

De même que dans le modèle socio-éducatif, Ausubel insiste sur la relation bidirectionnelle existante entre la motivation et l'apprentissage (cet auteur utilise le mot *apprentissage* dans son sens large et ne prend pas en compte la distinction entre acquisition naturelle *vs.* apprentissage conscient, et il ne se réfère pas seulement à l'apprentissage linguistique). Ausubel insiste sur la réciprocité entre pulsion cognitive, motivation de l'amélioration du moi, motivation « affiliative », motivation « aversive » et l'apprentissage ; ces motivations fomentent les efforts pour réussir dans l'apprentissage qui devient, à son tour, une récompense qui satisfait ces motivations (l'apprentissage satisfait la pulsion cognitive par la connaissance, la motivation de l'amélioration du moi par l'apport d'un statut et de l'auto-estime, la motivation affiliative par l'apport de la reconnaissance d'une personne déterminée et la motivation aversive par l'élimination de la peur de l'échec, ou de l'échec lui-même). L'apprentissage se transforme ainsi en un facteur qui encourage le développement de ces motivations ; « il encourage l'élève à continuer dans le développement et l'exercice des motifs qui ont été satisfaits ou récompensés » (1976 : 422) et il encourage donc tout apprentissage postérieur.

Ausubel *et al.* (1976, 2010) dit que le professeur doit encourager le développement de la motivation intrinsèque et de la pulsion cognitive ; il doit « souligner de plus en plus la valeur des connaissances, ainsi que de la compréhension en tant que buts propres, complètement étrangères aux bénéfices pratiques qu'elles peuvent éventuellement amener avec elles » (1976 : 423). Il souligne aussi l'importance de la motivation extrinsèque, et explique qu'un équilibre entre ces deux types de motivation peut être favorable pour l'apprentissage, de même que pour la maturation de la personnalité de l'individu. Cependant, il insiste pour que le professeur se serve avec précaution de la motivation extrinsèque et qu'il ne promeuve pas un développement trop important de celle-ci. Nous avons pu observer, en effet, différents désavantages de cette motivation. Avec la motivation extrinsèque l'étudiant « arrêtera de manifester le désir d'apprendre quand il n'aura plus de raisons pour ce faire » (1976 : 434) ; c'est à cause de son orientation utilitaire que la motivation extrinsèque a une brève durée et qu'elle ne permet qu'un apprentissage de courte portée.

D'un autre côté, le développement exagéré de la motivation de l'amélioration du moi peut causer une grande anxiété, provoquant ainsi l'interruption de l'apprentissage, « et elle peut aussi amener l'étudiant à avoir des aspirations académiques et de vocation dépourvues de réalisme qui résulteront à leur tour en des échecs catastrophiques ainsi qu'en un effondrement de l'auto-estime, ou bien en l'abandon des tâches académiques manifesté par des aspirations d'un très bas niveau » (1976 : 434). Ausubel *et al.* (1976, 2010) explique que, dans des limites raisonnables, la menace d'échouer, ou la motivation aversive, sera pédagogiquement une façon légitime de motiver les élèves ; cependant, de même que pour la motivation de l'amélioration du moi, si cette motivation est trop souvent utilisée, elle peut générer un niveau d'anxiété trop important qui pourrait provoquer l'échec, l'interruption de l'apprentissage et le développement d'une perception négative de soi.

À partir des exposés théoriques que nous venons de voir, nous pouvons élaborer de nombreuses propositions pédagogiques qui permettront l'utilisation adéquate de la motivation dans la salle de classe (cf. Ausubel, 1976 : 450). Le professeur se doit de connaître, dans un premier temps, les différents schémas de motivation que présentent ses élèves et de déterminer ainsi les motivations qui mériteraient d'être acceptées ou modifiées. Afin d'élever au maximum la pulsion cognitive, il doit réveiller la curiosité intellectuelle de ses élèves en employant des exercices et des matériaux attrayants ; il doit aussi choisir et organiser les différentes étapes didactiques pour encourager le succès final de l'apprentissage ; il doit expliquer le plus explicitement possible le but des tâches ; il doit proposer des activités appropriées à la capacité de chaque élève ; il doit donner des informations sur le chemin qu'il manque à parcourir pour atteindre les différents buts pédagogiques.

Afin d'éviter que la motivation de l'amélioration du moi ait un effet nocif, le professeur doit aider ses élèves dans le choix d'objectifs réalistes. Pour bien gérer la motivation aversive, le professeur doit développer une attitude démocratique. En effet, étant donné que « quand nous participons à un jeu dont nous n'avons pas compris les règles (...),

nous nous lassons beaucoup plus vite, nous nous décourageons, nous avons tendance à abandonner » (Porcher, 1985 : 107), pour avoir des possibilités de gagner, l'étudiant doit connaître les objectifs et les règles du jeu pédagogique, les critères d'évaluation, le contenu du cours, etc. Finalement, étant donné que la motivation est aussi bien un effet qu'une cause de l'apprentissage, le professeur ne devra pas attendre que la motivation de l'élève se développe pour entamer le processus d'enseignement ; au contraire, il doit, dès le début, encourager un apprentissage qui stimule le succès pour motiver ses élèves ; il doit éviter l'échec de l'élève, cet échec étant cause de démoralisation.

V. LE MODÈLE DE LA SALLE DE CLASSE

La salle de classe a-t-elle une influence sur le développement de LE ?

Nous avons observé dans ce chapitre que le contexte social de même que les traits psychologiques et d'attitude de l'individu peuvent exercer une influence sur le développement des motivations (Ellis, 2002 ; Long, 2007 ; Johnson, 2008). Ces dernières ont, à leur tour, une influence directe sur l'acquisition d'une seconde langue. Ces variables peuvent être utilisées pour comprendre et expliquer le développement d'une langue étrangère ; cependant, pour offrir un modèle plus complet applicable à l'acquisition dans des contextes formels, il faudrait considérer la salle de classe comme un facteur déterminant les attitudes, les motivations et le rendement linguistique de l'élève. Nous obtenons ainsi le schéma suivant, inspiré du modèle de Gardner (1979) (cf. modèle socio-éducatif) (Dörnyei, 2003 ; Masgaret et Gardner, 2003 ; Gardner, 2007 ; González *et al.*, 2010).

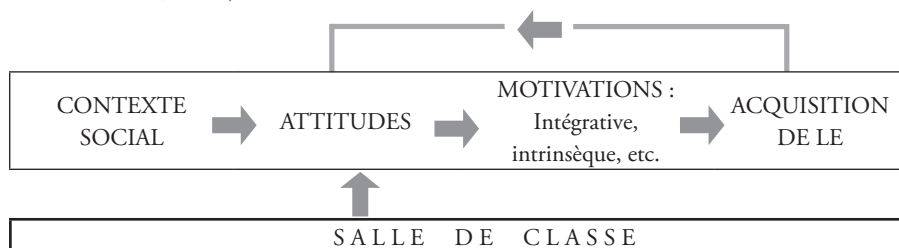


Figure 5.5. La salle de classe et l'acquisition de LE.

Comme nous l'avons déjà suggéré dans les autres modèles, les composantes de la salle de classe — le professeur, la méthode, les documents, les activités, l'ambiance du groupe des élèves, etc. — sont une source d'attitudes et de motivations ; celles-ci ont une influence positive ou négative sur l'acquisition de LE (González *et al.*, 2010). Par exemple, des documents intéressants et des exercices amusants peuvent résulter en des attitudes positives face à la situation d'apprentissage et de cette attitude peut surgir la motivation intrinsèque, bénéfique pour le développement de LE.

Les composantes de la salle de classe permettent donc de réveiller certaines motivations qui n'étaient pas présentes chez l'élève (*ibid.*). En donnant de l'importance à l'évaluation, le professeur encourage la motivation aversive ; en étant un professeur aimé et admiré, il établit avec ses élèves une relation de dépendance émotive qui peut faire surgir la motivation affiliative ; en profitant du désir de l'élève de reconnaissance par les autres et de compétition (par exemple, lors d'activités ludiques), il accroît la motivation de l'amélioration de soi ; en insistant sur les bénéfices pratiques qu'apporte l'apprentissage d'une LE, il stimule la motivation instrumentale.

Le professeur devra cependant donner plus d'importance à la motivation intrinsèque, à la motivation intégrative et au désir d'acculturation étant donné que, comme nous l'avons vu plus haut dans ce chapitre, l'étudiant qui présente ces caractéristiques est disposé à fournir l'effort nécessaire pour le développement d'un système linguistique créatif, proche de celui d'un natif.

Pour promouvoir la motivation intrinsèque — et/ou pour réveiller le désir de l'élève de savoir, de réfléchir, de comprendre, d'explorer, de s'intéresser, de formuler et de résoudre des problèmes, etc. — le professeur dispose de ressources variées. Il peut offrir une méthode attrayante avec des objectifs clairs ; pour pouvoir choisir cette méthode, il doit prendre en compte les besoins des étudiants (*ibid.*) ; cependant, et étant donné que « la motivation naît de l'innovation » (Lecomte, 1985 : 26), il pourra aussi présenter des objectifs inconnus, nouveaux, et créatifs qui généreront des intérêts nouveaux (Beacco, 2007). Il peut offrir des tâches ayant trait à l'intelligence — par exemple, comparer, faire des hypothèses, déduire —, à la curiosité, à l'imagination et au sens de l'humour (Thomières, 1985), des tâches centrées sur le sens — par exemple, « reconstituer le sens d'une photo tronquée, d'une diapositive floue, imaginer une histoire à partir d'une suite de sons » (Thomières, 1985 : 12) — des tâches accessibles et qui fournissent à l'élève les moyens pour réussir — par exemple, en offrant des exercices qui respectent la séquence sémantique du texte écrit ou oral, des tâches qui présentent une difficulté à surmonter, une solution à trouver ou qui représentent un défi.

Pour satisfaire la motivation intrinsèque, nous pouvons offrir à l'étudiant des documents qui répondent à ses intérêts et qui soient proches de son niveau linguistique et culturel. Le professeur pourra finalement se servir des examens pour accroître la motivation intrinsèque de l'élève, en lui présentant des évaluations systématiques qui lui permettront de connaître et de comprendre ses acquisitions, ce qu'il doit corriger et ce qu'il doit encore acquérir et en lui présentant des évaluations où les règles du jeu sont claires (par exemple, en exposant les critères d'évaluation dans les consignes). Le professeur invite ainsi l'élève à utiliser sa capacité de réflexion, de compréhension et de résolution de problèmes et il l'invite de cette façon à réussir dans le développement de LE à partir de sa pulsion cognitive et/ou de sa motivation intrinsèque. Il l'invite, en plus, à assumer une participation active dans son développement linguistique.

Pour encourager la motivation intégrative et l'acculturation, le professeur peut se servir des méthodes qui contiennent des informations sociolinguistiques et pragmatiques ; les méthodes qui se basent sur l'approche communicative sont un bon exemple. Le professeur

peut avoir recours aux activités qui se centrent sur la communication, qui sont représentatives du « monde réel » (Thomières, 1985 ; Beacco, 2007 ; González et al., 2010) et qui permettent l'analyse et la comparaison des cultures de L1 et de LE ; il peut employer aussi des documents utiles et authentiques qui représentent des aspects intéressants et actuels de la culture de la langue étrangère.

La salle de classe peut être source de motivation ; elle peut générer la **motivation didactique**, c'est à dire la motivation « qui naît du cours lui-même » (Lecomte, 1985 : 21). La motivation didactique se reflète dans l'étudiant qui assiste au cours de LE pour être entre amis, pour se sentir à l'aise pendant ce laps de temps. Cette motivation dépend essentiellement du professeur. Le professeur promeut la motivation didactique quand il est lui-même motivé, quand il présente une attitude positive face à la situation d'apprentissage et envers ses élèves, quand il maîtrise habilement et avec créativité sa pratique d'enseignement, quand il s'occupe de l'intégration et de l'état d'âme de son groupe. Dans ce but, il doit créer une ambiance agréable et alimenter le sentiment d'appartenance de l'élève à un groupe pédagogique.

La motivation individuelle tend à s'accroître quand les tâches individuelles s'inscrivent dans un projet collectif dans lequel chaque individu se sent impliqué solidairement, c'est-à-dire comme ayant une fonction à remplir, un rôle à tenir, une contribution singulière à apporter à une entreprise commune, d'équipe. (Porcher, 1985 : 108).

Le rôle du professeur dans le scénario pédagogique est donc immense ; « c'est ce qui fait la richesse du métier ! (sans jeu de mot) » (Lecomte, 1985 : 26).

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans ce chapitre nous avons vu que le développement d'une langue étrangère ne dépend pas seulement de l'aptitude et de l'intelligence, mais aussi des variables affectives comme l'attitude et la motivation. Nous avons présenté différents modèles basés sur ces variables pour expliquer le pourquoi du succès de certains élèves et de l'échec des autres dans l'acquisition d'une LE. Nous avons dit que le contexte social de l'étudiant est important dans l'acquisition de la langue étrangère ; nous avons dit que développer LE n'implique pas seulement l'acquisition de mots nouveaux et de règles nouvelles, mais aussi l'assimilation et l'incorporation de concepts et de valeurs étrangers dans le répertoire linguistique personnel ; nous avons considéré que l'attitude et la motivation déterminent l'acquisition et que celle-ci détermine à son tour les attitudes ; nous avons dit aussi que selon le désir d'acculturation de l'élève, celui-ci va essayer de construire la langue étrangère à partir de deux processus différents (à partir de la pidginisation ou de la dépidginisation) pour obtenir un système linguistique simplifié ou créatif.

Il est important que le professionnel en didactique des langues étrangères connaisse la discussion théorique sur les variables affectives qui participent dans le scénario pédagogique, étant donné que celle-ci lui permettra de prendre des décisions correctes pour promouvoir les attitudes et les motivations bénéfiques pour l'acquisition de LE.

TERMES CLÉS DE CE THÈME

Bilinguisme additif *vs.* Bilinguisme soustractif
 Motivation intégrative — Motivation instrumentale
 Acculturation
 Distance sociale — Distance psychologique
Pidgin
 Pidginisation
 Nativisation
 Dépidginisation
 Dénativisation
 Motivation intrinsèque
 Pulsion cognitive
 Motivation extrinsèque
 Motivation de l'amélioration du moi
 Motivation affiliative
 Motivation aversive
 Motivation didactique

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Nous proposons aux lecteurs qui désirent avoir plus de détails sur les thèmes traités dans ce chapitre la lecture des auteurs suivants, signalés dans les références bibliographiques.

- Alonso, Ma. R. (2002) *The Role of Transfer in Second Language Acquisition*, Espagne, Universidad de Vigo / Servicio de Publicaciones.
- Andersen, R.W. (éd.) (1981) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Ausubel, D.P., J.D. Novak et H. Hanesian (2010) *Psicología educativa : Un punto de vista cognoscitivo*, Mexique, Editorial Trillas.
- Beacco, J.C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Dörnyei, Z. (2003) « Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications », dans Dörnyei, Z. (éd.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, Malden, États-Unis, Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (2002) *The Study of Language Acquisition*, New York, Oxford University Press.
- Gardner, R.C. (2007) « Motivation and Second Language Acquisition », dans *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 8, 9-20.
- (1979) « Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition », dans H. Giles et R.N. St. Clair (éds.), *Language and Social Psychology*, Baltimore, University Park Press.
- et W.E. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Massachusetts, Newbury House Publishers.

- Gass, S.M. et L. Selinker (2008) *Second Language Acquisition*, New York, Routledge.
- González, M., C. Guillén et J.M. Vez (2010) *Didáctica de las lenguas modernas : competencia plurilingüe e intercultural*, Espagne, Editorial Síntesis.
- Johnson, K. (2008) *Aprender y enseñar lenguas extranjeras*, Mexique, Fondo de Cultura Económica.
- Lecomte, P. (1985) « Pourquoi votre fille est-elle muette ou réflexions sur la motivation en didactique des langues », *Les Langues Modernes*, 5.
- Long, M.H. (2007) *Problems in SLA*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Masgoret, A-M et Gardner, R. (2003) « Attitudes, Motivation, and Second Language Learning : A Meta Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates » dans Dörnyei, Z. (éd.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, Malden, États-Unis, Blackwell Publishing.
- Oller, J.W. (1981) « Research on the Measurement of Affective Variables : Some Remaining Questions » dans R.W. Andersen (éd.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Porcher, L. (1985) « Motivations ou raisons d'apprendre », *Les Langues Modernes*, 5.
- Schumann, J.H. (1978a) « Second Language Acquisition : The pidginization hypothesis » dans E. Hatch (éd.), *Second Language Acquisition*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- (1978b) *The Pidginization Process : A Model for Second Language Acquisition*, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Thomières, D. (1985) « Introduction », *Les Langues Modernes*, 5.

Sur le sujet du modèle socio-éducatif :

- Dörnyei, 2003.
- Ellis, 2002.
- Gardner 2007 ; 1979.
- Gardner et Lambert, 1972.
- Gass et Selinker, 2008.
- Johnson, 2008.
- Long, 2007.
- Masgoret et Gardner, 2003.
- Oller, 1981.

Sur le sujet du modèle de l'acculturation :

- Andersen, 1981.
- Ellis, 2002.
- Johnson, 2008.
- Long, 2007.
- Schumann, 1978a ; 1978b.

Sur le sujet du modèle de motivation intrinsèque et extrinsèque :
Ausubel *et al.*, 2010.

Sur le sujet du modèle de l'acquisition d'une langue étrangère :
Ellis, 2002.
González *et al.*, 2010.
Johnson, 2008.
Lecomte, 1985.
Long, 2007.
Porcher, 1985.
Thomières, 1985.

ACTIVITÉS

Répondez aux questions suivantes. Cet exercice vous aidera à construire une macrostructure (une idée organisée et résumée) du chapitre que vous venez de lire.

A. LE MODÈLE SOCIO-ÉDUCATIONNEL

- a. Quels sont les aspects du développement de LE qui se voient touchés par la variable d'aptitude-intelligence et quels sont les aspects touchés par la variable d'attitude-motivation ?
- b. Que vous suggèrent les concepts de « socio-éducatif » ?
- c. Quelle est l'influence du contexte social sur les attitudes et sur le rendement linguistique de l'élève ?
- d. Les attitudes déterminent la motivation et la motivation détermine le développement de LE. Expliquez cette phrase et donnez des exemples.
- e. Quels sont les éléments et les relations qui sont rajoutés dans une seconde étape au modèle socio-éducatif ?
- f. Que signifient les termes de *motivation intégrative* et de *motivation instrumentale* ? Quelle est leur influence sur l'acquisition d'une langue étrangère ?
- g. « La motivation intégrative est la motivation prédominante dans le contexte social qui promeut le bilinguisme additif ; par contre, la motivation instrumentale est en relation directe avec le bilinguisme soustractif. » Expliquez cette phrase.
- h. Quels sont les problèmes que présente le modèle socio-éducatif ?

B. LE MODÈLE DE L'ACCULTURATION

- a. Décrivez le développement linguistique d'un élève qui n'est pas disposé à s'acculturer. Pour ce faire, expliquez chacune des composantes du schéma suivant, ainsi que la relation qu'elles établissent entre elles.

FACTEURS SOCIO-PSYCHOLINGUISTIQUES DÉFAVORABLES :

Les distances sociales et psychologiques de l'élève sont marquées :

l'élève n'a aucun désir de s'acculturer :

il reçoit et assimile un input restreint : il emploie L2 uniquement à des fins de communication.



L'ÉLÈVE UTILISE LES STRATÉGIES COGNITIVES SUIVANTES :

- la nativisation (simplification de L2 à partir d'une norme interne, à partir d'une connaissance linguistique innée),
- la régression à un état primitif de L1 et/ou d'autres langues,
- la simplification restrictive,
- le transfert de L1,
- la formation d'hypothèses simples.



L'élève essaie de développer L2 à partir du processus de pidginisation et/ou de la formation d'un pidgin.



Il a une faible réussite dans l'acquisition de L2.

- b. Suivez les mêmes consignes que l'exercice précédent pour décrire le développement linguistique d'un élève qui est disposé à l'acculturation.

FACTEURS SOCIO-PSYCHOLOGIQUES FAVORABLES :

Les distances sociales et psychologiques de l'élève sont réduites :
l'élève souhaite l'acculturation :
il reçoit et assimile un input substantiel ; il emploie L2 avec un objectif communicatif, intégratif et peut-être expressif.



L'ÉLÈVE UTILISE LES STRATÉGIES COGNITIVES SUIVANTES :

- La dénativisation (formation d'hypothèses complexes à partir de la norme externe, à partir de l'input, remplacement et restructuration pour ajuster l'interlangue à la norme de L2),
- la simplification élaborative.



L'élève développe L2 à partir du processus de dépidginisation et/ou de la désintégration et de la progression du pidgin.



Il accomplit son acquisition de L2 avec succès.

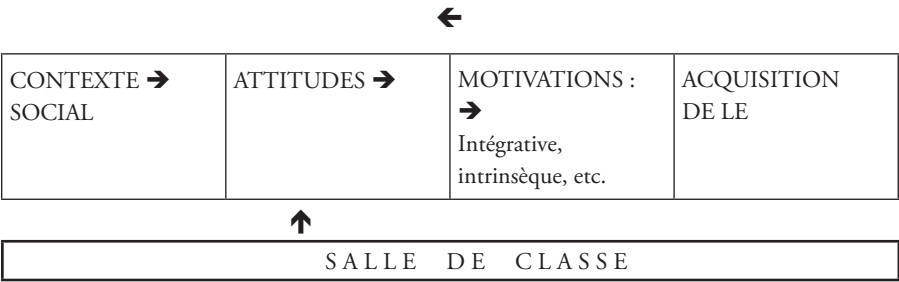
- c. Quels sont les problèmes du modèle de l'acculturation ?

C. LE MODÈLE DE LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ET DE LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE

- a. Quel type de motivation satisfait l'apprentissage significatif ?
- b. Une motivation extrinsèque exagérée peut impliquer l'échec de l'élève et peut l'empêcher d'atteindre la maîtrise de LE. Expliquez pourquoi.
- c. L'apprentissage génère l'apprentissage. Expliquez pourquoi.

D. LE MODÈLE DE LA SALLE DE CLASSE

Expliquez le modèle de la salle de classe en décrivant le schéma suivant.



Dans l'exercice suivant, dites quelle phrase est vraie et quelle phrase est fausse. Le but est d'évaluer vos connaissances par rapport à certains thèmes concernant la discussion sur les variables affectives et le développement de LE.

- V - F 1. Selon le modèle socio-éducatif, l'élève peut avoir des difficultés dans l'acquisition d'une langue étrangère à cause de son contexte social.
- V - F 2. Selon le modèle socio-éducatif, l'acquisition d'une langue étrangère consiste à connaître et à répéter des mots nouveaux, de nouvelles structures et de nouveaux sons.
- V - F 3. Selon le modèle socio-éducatif, un élève ayant une motivation instrumentale maîtrisera plus facilement LE qu'un élève ayant une motivation intégrative.
- V - F 4. Selon le modèle socio-éducatif, un élève ayant du succès génère du succès.
- V - F 5. Selon le modèle de l'acculturation, l'élève possédant une distance sociale et psychologique importante fossilisera son interlangue dans une étape pidginisée.
- V - F 6. Selon le modèle de l'acculturation, l'élève qui n'est pas disposé à s'acculturer se base sur son *input* pour construire son interlangue.
- V - F 7. Selon le modèle de l'acculturation, l'élève construit un système simplifié de L2 à cause de certaines caractéristiques sociales et psychologiques négatives, du traitement d'un *input* pauvre et de l'utilisation de la langue cible uniquement avec un objectif communicatif.
- V - F 8. Selon le modèle de l'acculturation, l'élève simplifie L2 pendant les premières étapes de l'acquisition pour rendre la communication optimale ; lors des étapes suivantes, il utilise cette stratégie pour construire son interlangue.

RÉPONSES

1. **Vrai.** Le contexte social peut provoquer des attitudes négatives envers le groupe de la langue étrangère et vis-à-vis de l'acquisition de cette langue - bilinguisme sous-tractif - et ces attitudes peuvent être nocives pour le développement de LE.
2. **Faux.** Gardner considère que le développement de LE dans un contexte formel n'est pas seulement un phénomène éducationnel ; c'est aussi un processus sociolinguistique puisque l'élève intègre dans son répertoire linguistique des symboles et des valeurs d'une autre communauté. C'est la raison pour laquelle son modèle s'appelle « socio-éducationnel ».
3. **Faux.** En général, un élève avec une motivation instrumentale possède des cibles pratiques à court terme - par exemple, avoir le diplôme d'un cours de compréhension de lecture - qui ne le mèneront pas forcément à la maîtrise de LE. Par contre, le désir de s'intégrer et de ressembler aux membres du groupe étranger stimule l'élève à faire l'effort nécessaire pour atteindre une compétence semblable à celle d'un natif.
4. **Vrai.** Le succès dans l'acquisition de LE génère des attitudes positives ; ces dernières, à leur tour, encouragent une acquisition réussie de LE. Nous trouvons cette pré-misse aussi bien dans le modèle socio-éducationnel que dans les modèles de la motivation intrinsèque et extrinsèque et dans celui de la motivation didactique.
5. **Vrai.** L'élève qui n'est pas disposé à s'acculturer paralyse son interlangue dans les premières étapes de l'acquisition. Pendant cette période, l'interlangue possède encore les caractéristiques d'un *pidgin*.
6. **Faux.** L'élève qui n'est pas disposé à s'acculturer se base sur une norme interne — sur ses connaissances linguistiques innées, ses connaissances déjà existantes de L1, L2, etc. — pour construire son interlangue. Par contre, l'élève disposé à s'acculturer fait progresser son interlangue à partir d'une norme externe, à partir de l'*input*.
7. **Vrai.** La pidginisation, ou la construction d'un système linguistique simplifié et réduit, est le résultat d'une distance sociale et psychologique marquée, d'un *input* restreint et d'un appauvrissement fonctionnel.
8. **Vrai.** Meisel appelle ces deux stratégies : « simplification restrictive » et « simplification élaborative ».

E. Répondez aux questions suivantes. Le but de cet exercice est le développement d'un point de vue personnel sur les différentes hypothèses de ce chapitre, ainsi que la prise de décisions pédagogiques fondées sur ces dernières.

- a) Comment expliquer que certains élèves développent leur interlangue avec flexibilité, alors que d'autres se refusent à abandonner les marques linguistiques présentes lors des premières étapes de l'acquisition de LE ? Est-ce à cause de leur capacité intellectuelle ? Est-ce à cause de leurs caractéristiques socio-psychologiques ? Expliquez.

- b) D'après vous, est-ce que le contexte social, les attitudes, la motivation et le rendement académique de l'élève ont une influence sur le développement de LE ?
- c) En se basant sur le modèle socio-éducatif, quelles sont les décisions pédagogiques que peut prendre un professeur de langues étrangères ?
- d) D'après vous, le désir d'acculturation d'un élève a-t-il une influence sur le développement de LE ?
- e) En fonction des questions suivantes, faites une analyse de la méthode que vous employez en classe et dites si elle prend en compte les principales prémisses du modèle de l'acculturation.
 - L'auteur du livre considère-t-il que les variables psychosociales ont une influence sur l'acquisition de LE ?
 - Le livre encourage-t-il le désir de s'acculturer ? Permet-il de réduire la distance sociale ? En plus d'offrir une l'information linguistique, offre-t-il une information pragmatique et sociolinguistique ? Considère-t-il la langue étrangère comme un instrument de communication et d'action ? Quelles sont les communautés de LE qu'il présente ? Quelles sont les relations culturelles, techniques, politiques et économiques qui existent entre le groupe auquel appartient l'élève et ces communautés ? Offrent-elles un attrait pour l'élève ? Peut-il s'identifier à elles ? La méthode que vous employez a-t-elle des stéréotypes ethniques qui évaluent négativement ou positivement les groupes de L1 et de LE ? Ces stéréotypes sont-ils favorables au développement linguistique de l'élève ? Le livre inclut-il des exercices qui invitent l'étudiant à faire des comparaisons interculturelles entre son groupe et celui de LE ?
 - Le livre permet-il de réduire la distance psychologique ? Inclut-il des techniques pour diminuer le choc culturel et linguistique des élèves ? Quel genre de motivation encourage-t-il ?
 - Amène-t-il l'étudiant à développer la fonction communicative, intégrative et expressive de LE ?
 - Aide-t-il l'élève à acquérir LE à partir de la dépidginisation ?
 - Comment pourrait-on améliorer ce livre en fonction du modèle de l'acculturation ?
- f) Le plaisir de l'apprentissage, la concurrence entre les élèves, la recherche de l'approbation des parents et du professeur, la peur de l'échec. Quelle serait la motivation à promouvoir dans la salle de classe ?
- g) En sachant que l'élève qui possède une motivation intégrative, un désir de s'acculturer et une motivation intrinsèque est disposé à faire l'effort de longue durée qui est nécessaire pour réussir dans la maîtrise de LE, que feriez-vous dans la salle de classe pour encourager ces motivations ?

THÈME 6. LES VARIABLES COGNITIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LE

Afin de faciliter et de stimuler l'apprentissage au lieu de l'obstruer, l'enseignement efficace d'une langue devrait travailler dans le sens des processus naturels, et non en sens inverse. Les professeurs et les matériaux d'enseignement devraient s'adapter à l'élève au lieu que ce soit le contraire. (Corder, 1981a : 77)

I. INTRODUCTION

Dans les deux derniers chapitres, nous avons étudié les variables biologiques et affectives qui ont une influence sur le développement d'une langue étrangère. Dans ce chapitre-ci, nous nous concentrerons sur les variables cognitives qui jouent un rôle dans le processus de l'acquisition-apprentissage de LE. Nous analyserons, d'une part, les mécanismes psycholinguistiques dont se sert l'élève pour communiquer alors qu'il ne dispose que d'une interlangue restreinte. Nous étudierons aussi les processus et les stratégies de l'apprentissage sur lesquels se base la progression de l'interlangue. Ce domaine est utile pour connaître l'acquisition spontanée de LE ; il aidera le professeur, ainsi que l'élaborateur des matériaux, à respecter les caractéristiques de l'IL et à adapter les techniques d'enseignement à ce processus naturel.

D'autre part, nous présenterons la discussion qui existe autour des variables d'aptitude et d'intelligence et nous verrons que ces deux variables cognitives influent essentiellement l'apprentissage conscient de LE.

Le but de ce chapitre est d'approfondir les thèmes suivant et de répondre aux questions ci-après :

Les stratégies de communication :

- Comment l'étudiant de LE réussit-il à communiquer, même s'il ne dispose que d'une interlangue restreinte ?

Les stratégies d'apprentissage :

- Quelles sont les stratégies utilisées par l'étudiant de LE pour développer son interlangue ?

L'aptitude et l'intelligence :

- L'aptitude et l'intelligence ont-elles une influence sur l'acquisition et/ou sur l'apprentissage de LE ?

II. LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ET LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

II.A. Les stratégies de communication

Comment l'étudiant de LE réussit-il à communiquer, même s'il ne dispose que d'une interlangue restreinte ?

Dans son article « Interlangage », Selinker (1972) introduit le concept de **stratégies de communication** en parlant des mécanismes dont se sert l'élève de LE lorsqu'il essaie de communiquer en utilisant un système linguistique limité (Ellis, 2002). Váradí (1973) a été le premier à mener des recherches sur ce phénomène.

L'utilisation des stratégies de communication laisse supposer qu'il existe un problème de communication dû au fait que l'élève possède un répertoire inadéquat (des vides syntaxiques, morphologiques, sémantiques, lexicaux, pragmatiques et/ou discursifs) (Gass et Selinker, 2008 ; González *et al.*, 2010). L'objectif de ces stratégies est la résolution de ce problème (Faerch et Kasper, 1983a). Plus précisément, lorsque l'étudiant ne dispose pas des ressources linguistiques nécessaires pour exprimer la signification désirée, lorsqu'il y a « un manque d'équilibre entre les moyens et les objectifs communicatifs » (Ellis, 1985 : 181), il a recours aux stratégies de communication pour réduire son but ou pour trouver des ressources alternatives qui lui permettront de mener à bien son plan de production (Ellis, 2002). Les problèmes peuvent se produire avant même que l'étudiant ait produit un énoncé (c'est à dire, dans la phase de planification du message) ; il peut alors les éviter en développant un nouveau plan. Par contre, si l'étudiant se trouve confronté à une erreur de communication après ou pendant la production de l'énoncé (phase d'exécution du message), il doit l'affronter et la réparer. Dans ce but, il corrige certains éléments ou certaines règles du plan construit avec antériorité (Faerch et Kasper, 1983a).

L'utilisation des stratégies de communication est relativement conscient.

L'utilisation de la langue se caractérise par des stratégies de production et de réception qui opèrent lorsque l'élève utilise facilement et inconsciemment les ressources disponibles. Les stratégies de communication opèrent lorsque l'élève a besoin de compenser ses moyens insuffisants et donc elles nécessitent d'un effort plus important et elles sont près de la conscience. (Ellis, 1985 : 165)

Deux définitions se détachent dans la littérature sur les stratégies de communication. La première prend en compte les processus psycholinguistiques, ou les opérations mentales, qui sont à la base du comportement verbal de l'étudiant lorsqu'il essaie de combler un vide dans la communication. « Les stratégies de communication sont des plans potentiellement conscients qui permettent de résoudre ce que l'individu perçoit comme un problème pour atteindre un but communicatif déterminé » (Faerch et Kasper, 1983a : 36). La deuxième définition se centre sur certaines caractéristiques de l'interaction entre l'étudiant

et le natif. Dans ce type d'interaction, puisqu'ils ne disposent pas des mêmes connaissances linguistiques et sémantiques, les deux interlocuteurs ont recours aux stratégies de communication pour négocier et se mettre d'accord sur une définition en particulier (Gass et Selinker, 2008 ; González *et al.*, 2010). De cette façon, selon Tarone (1983 : 65), les stratégies de communication sont « un essai mutuel de la part des deux interlocuteurs pour se mettre d'accord sur une structure de signification qui ne semble pas être partagée ».

Bialystok (1983 : 101) dit qu'il n'est pas évident de mesurer le critère de conscience dans la définition psycholinguistique. « Même si la différence entre conscient et inconscient est acceptée théoriquement, il est virtuellement impossible de la mesurer et donc son utilité se voit diminuée ». Elle propose donc de réfléchir en termes de « degré de contrôle » de l'élève sur l'exercice des stratégies.

Faerch et Kasper (1983b) critiquent cette définition d'interaction car, disent-ils, si l'élève décide lui-même de trouver une solution à ce problème de communication, il n'y aura pas « d'essai mutuel pour partager un sens déterminé », tel que l'indique Tarone. En plus, le natif pourra, ou pas, collaborer dans cette négociation. Si son comportement est gouverné par le principe de **coopération linguistique** — c'est-à-dire « si l'élève éprouve des difficultés pour s'exprimer, aide-le » (1983b : 229) — il aura une participation active dans la négociation du sens ; néanmoins, si son comportement est régi par le principe de **sauver les apparences** — c'est-à-dire « le fait de considérer une autre personne comme un être inférieur dans n'importe quel aspect implique une action potentielle de menace qui est évitée par les personnes qui sont en interaction coopérative » (1983b : 229) — il ne collaborera pas avec l'élève malgré les problèmes que celui-ci présente. Le choix d'un de ces deux principes dépend, par exemple, du niveau de connaissance de LE de l'élève, du statut social des participants, de l'urgence avec laquelle le message doit être transmis. Faerch et Kasper (1983a, b) considèrent donc que la définition que donne Tarone est limitée et ils proposent de ne pas exclure le comportement non-coopératif de la nomenclature des stratégies de communication (cf. tableau 6.4.).

Il existe une grande variété de stratégies de communication ; cette variété est due, peut-être, aux problèmes qui existent pour définir le concept de *stratégie* (Ellis, 1985 ; 2002 ; Anderson, 2007 ; Tarone, 2007). Étant donné que ce chapitre se centre sur les variables à caractère cognitif, nous prendrons en compte certaines typologies qui mettent l'accent sur l'aspect psycholinguistique des stratégies de communication.

Corder (1983b) propose que les mécanismes cognitifs choisis par l'élève pour essayer de communiquer dépendent de son attitude face aux problèmes communicatifs ; il propose donc d'organiser les stratégies en deux blocs en fonction des attitudes que présente l'étudiant. D'un côté, l'élève peut essayer d'éviter le problème ainsi que le risque d'échec — c'est-à-dire le fait de ne pas se faire comprendre et de provoquer une rupture dans la communication — en utilisant une **stratégie de réduction**. Cette stratégie lui permettra d'adapter son message aux ressources linguistiques dont il dispose ou de changer son objectif communicatif. L'autre attitude consiste en l'affrontement du problème et du risque et en le développement d'un plan alternatif pour atteindre ses fins. Pour ce faire, il élargit son répertoire linguistique en ayant recours à des langues différen-

tes de LE, en inventant des mots, etc., et en appliquant ainsi les **stratégies d’expansion des ressources**. Dans le tableau ci-après, nous présentons les stratégies d’expansion et de réduction les plus nommées dans le champ théorique qui se réfère aux stratégies de communication (cf. Faerch et Kasper, 1983a ; Albrechtsen *et al.*, 1980, dans Faerch et Kasper, 1983a ; Bialystok, 1983 ; Tarone *et al.*, 1983 ; Váradi, 1983 ; Wagner, 1983 ; Ellis, 2002 ; Anderson, 2007 ; Tarone, 2007).

<i>Stratégies de réduction</i>	<i>Stratégies d’expansion</i>
Objectif : éviter le problème.	Objectif : affronter le problème et mener à bien l’objectif communicatif.
A. L’omission du thème B. L’abandon du message C. Le remplacement du sens D. La réduction du message	1. L’emprunt : a) Le changement de code b) L’étrangérisation c) Le transfert de L1 2. L’insertion de voyelles 3. La paraphrase 4. La généralisation 5. L’invention de mots 6. La restructuration 7. La sur-élaboration 8. L’utilisation de ressources paralinguistiques 9. L’appel à l’interlocuteur 10. Céder la tâche de parler

Tableau 6.1. Les attitudes face aux problèmes communicatifs et les stratégies de communication.

Avec la stratégie **d’omission du thème**, l’élève évite d’entamer la communication sur des thèmes qui requièrent de structures et d’éléments linguistiques dont il ne dispose pas ; dans la stratégie **d’abandon du message**, l’élève commence la production de son message qu’il interrompt postérieurement puisqu’il ne dispose pas des ressources nécessaires. Tarone (1983, 2007) considère que cette interruption de la part de l’élève peut provoquer que l’interlocuteur intervienne et collabore, et donc cet « abandon » est une stratégie qui permet que l’interaction continue. Le **remplacement du sens** implique un maintien du but communicatif de la part de l’élève, mais il s’y réfère à l’aide de généralités, en sacrifiant ainsi les précisions qu’il aurait voulu transmettre au début ; avec la **réduction du message** il omet certains des sous-thèmes de l’information qu’il voudrait communiquer. Selon Corder (1983b), ces stratégies ne doivent en aucun cas être considérées comme des échecs puisque, d’un point de vue social, dans toute interaction face à face, il est essentiel de maintenir le contact. Ces stratégies permettent de dire quelque chose et « dire quelque chose est parfois tout aussi important que de dire ce que l’on veut dire » (1983b : 17). Afin de mieux comprendre les stratégies que nous venons de décrire, nous donnons ci-après des exemples qui ont été tirés de l’interlangue d’élèves dont la langue maternelle, et la langue étrangère, sont l’espagnol, le français et/ou l’anglais.

STRATÉGIES DE RÉDUCTION	
<i>Stratégies</i>	<i>Exemples</i>
a. L'omission du thème	L'élève change de thème car il ne maîtrise pas : – certains phonèmes – certaines structures – certains morphèmes – certaine terminologie
B. L'abandon du message	• Les oiseaux GA... {gazouillent} (LE = le français) • What YOU... {do you do} (LE = l'anglais) • Él quería que yo FUE... {fuera a la tienda} (LE = l'espagnol)
C. Le remplacement de la signification	• Pour éviter le /l/ dans « pollution » (LE = l'anglais) l'élève utilise IT'S HARD TO BREATHE au lieu de « air pollution ». • En réponse à la question « ¿Qué quieren los pájaros que haga mamá? », l'élève dit QUIEREN COMER pour éviter le subjonctif de l'espagnol - LE. • L'élève dit I LIKE TO SWIM au lieu de dire « I went to swim » (LE = l'anglais) • L'élève utilise le mot HERRAMIENTA au lieu d'utiliser « llave » (LE = espagnol)
D. La réduction du message	L'élève évite certains sous-thèmes car il ne maîtrise pas : – certains phonèmes – certaines structures – certains morphèmes – certaine terminologie

Tableau 6.2. Les stratégies de réduction et l'acquisition de LE (inspiré de Tarone *et al.*, 1983 ; Tarone, 2007).

Les stratégies d'expansion comprennent : le **prêt** (l'élève utilise des ressources linguistiques qui n'appartiennent pas à la langue étrangère, mais qui appartiennent à L1, L3, etc.). Le degré extrême de cette stratégie est le **changement de code**, c'est-à-dire quand l'étudiant insère un mot ou une expression entière de L1/L3 dans un énoncé de LE. Un autre genre de prêt est l'**étrangérisation** où l'élève prend un élément de L1/L3 et essaie de le faire ressembler aux normes de LE en lui appliquant la morphologie et la phonologie de LE. Un troisième genre de prêt est le **transfert** de L1/L3 avec lequel l'étudiant incorpore des éléments phonologiques, syntaxiques, morphologiques, sémantiques y lexicaux de L1/L3 dans l'énoncé de LE.

Dans les stratégies d'expansion, nous trouvons l'**insertion de voyelles** (ici, l'élève ne pouvant pas prononcer des ensembles de consonnes introduit des voyelles entre ces dernières), la **paraphrase** (l'élève produit une phrase qui est synonyme du concept qu'il désire éviter, un exemple de paraphrase étant la circonlocution, c'est-à-dire la description et/ou l'explication du terme lexical désiré), la **généralisation** (l'élève utilise un élément

de LE dans des contextes inappropriés), l'**invention de mots** (l'étudiant crée des mots qui n'existent pas) la **restructuration** (l'élève développe un plan alternatif qui lui permettra de communiquer son message ; la restructuration se distingue du « remplacement du sens » par le fait que, grâce à l'utilisation du plan alternatif, l'élève ne réduit pas son message ; elle se distingue aussi de la « paraphrase » par le fait que le plan alternatif n'est pas un synonyme du concept évité), la **sur-élaboration** (l'élève produit des phrases qui sont beaucoup trop formelles). En plus, et ceci pour accroître ses moyens, l'élève peut avoir recours à l'**utilisation de ressources paralinguistiques** telles que les gestes, les sons, la mimique, le contexte physique, etc. ; il peut aussi demander à son interlocuteur l'apport d'un élément x et il utilise ainsi la stratégie de l'**appel à l'interlocuteur** ; avec la stratégie de **céder la tâche de parler**, l'élève donne la responsabilité à l'interlocuteur d'exprimer ce que lui-même veut dire (Wagner, 1983). L'aide qu'il reçoit ainsi est beaucoup plus importante que celle qu'il a reçue avec la stratégie antérieure. Nous donnons ci-après quelques exemples de stratégies d'expansion ; de même que dans le tableau précédent, ces exemples proviennent de l'interlangue utilisée par les étudiants dont la L1 et la LE sont l'espagnol, le français et/ou l'anglais.

STRATÉGIES D'EXPANSION	
STRATÉGIES	EXEMPLES
1. LE PRÊT : a) Le changement du code	• I want a COUTEAU : pour éviter le phonème /f/ dans « knife », l'étudiant utilise le terme en français — L1 • Je ne pas GO TO SCHOOL de l'anglais — L1 (Tarone <i>et al.</i>, 1983)
b) L'étrangérisation	• Il y a une CLOCHE de « clock » de l'anglais — L1 (Bialystok, 1983)
c) Le transfert de L1/L3	• « Sh/i/p » de l'espagnol — L1 au lieu de « Sh/I/p » en anglais — LE • THE BOOK OF JACK, de la syntaxe de l'espagnol — L1 au lieu de « Jack's book » en anglais — LE • JE SAIS JEAN, dans le sens de « I know » de l'anglais — L1 au lieu de « Je connais Jean » en français — LE (Tarone <i>et al.</i>, 1983) • PLACE DE FEU, de « fireplace » de l'anglais — L1 (Bialystok, 1983)
2. L'INSERTION DE VOYELLES	• SETEREI, au lieu de « stray » en anglais — LE
3. LA PARAPHRASE	• Pour éviter l'utilisation du pronom adverbial dans « j'EN ai trois » en français — LE, l'étudiant dit J'AI TROIS POMMES
a) La circonlocution	• THING YOU DRY YOUR HANDS ON, au lieu de « towel » en anglais — LE

4. LA GÉNÉRALISATION	• Es CaRRO au lieu de « es caro » en espagnol - LE • He goED en anglais -LE • Il A tombé en français — LE (Tarone <i>et al.</i>, 1983)
5. L'INVENTION DE MOTS	• AIRBALL, au lieu de « balloon » de l'anglais — LE (Váradí, 1983) • HEUROT, au lieu de « heure » du français — LE (Bialystok, 1983)
6. LA RESTRUCTURATION	• Au lieu d'utiliser « daughter » en anglais — LE, l'élève dit MY PARENTS HAS... I HAVE FOUR ELDER SISTERS (Albrechtsen <i>et al.</i>, 1980, dans Faerch et Kasper, 1983a)
7. LA SUR-ÉLABORATION	• L'omission des contractions et l'utilisation de formes entières • That's my foot WHICH you're standing on en anglais — LE
8. L'UTILISATION DE RESSOURCES PARA-LINGUISTIQUES	• L'utilisation de gestes, de bruits, de la mimique, etc
9. L'APPEL À L'INTERLOCUTEUR	• How do you say STAPLE in french ? (Tarone <i>et al.</i>, 1983)
10. CÉDER LA TÂCHE DE PARLER	• L'élève invite son interlocuteur à dire ce que lui même voudrait exprimer (Wagner, 1983)

Tableau 6.3. Les stratégies d'expansion et l'acquisition de LE.

En ayant recours à la typologie de Faerch et Kasper (1983a), nous pouvons réorganiser les stratégies de réduction et d'expansion en nous basant sur de nouveaux critères (cf. tableau 6.4). Ces deux auteurs proposent une classification des stratégies de réduction à partir du problème auquel elles prétendent donner une solution. Si l'élève veut éviter un problème de type linguistique, ou bien s'il veut rendre la conversation plus agile, il emploiera les **stratégies de réduction formelle** ; grâce à celles-ci, il élimine certains éléments linguistiques et il communique au moyen d'un système simplifié qu'il utilise avec habileté (Meisel, 1980, nomme ce phénomène *simplification restrictive* ; cf. chapitre antérieur).

Dans le but de ne pas produire des phrases incorrectes ou peu fluides par le fait d'utiliser des règles et des éléments hypothétiques ou peu automatisés, l'élève peut décider de communiquer au moyen d'un système réduit centré uniquement sur des règles et des structures qui ont été suffisamment automatisées (Faerch et Kasper, 1983a : 38).

En utilisant les stratégies de réduction formelle, l'élève ne réalise pas une réduction proprement dite, mais il évite les éléments qu'il ne maîtrise pas de façon inconsciente ou automatique.

En plus des éléments formels, le message de l'élève inclut des éléments actionnels (les actes de parole), modaux (les marques qui indiquent la relation qui existe entre les interlocuteurs) et propositionnels (le contenu de l'événement communicatif). L'étudiant peut se trouver face à des problèmes dont l'origine est le manque de maniement de ces éléments ; il peut présenter certaines difficultés à produire un acte de parole déterminé ; il peut aussi éprouver des difficultés pour produire un énoncé d'un niveau de courtoisie adéquat ; il est possible qu'il ne possède pas les connaissances sur un certain thème spécialisé. Dans le but d'éviter ces lacunes, il a recours aux **stratégies de réduction fonctionnelle** et il omet, par exemple, les actes de parole qui servent à entamer une conversation téléphonique, certaines marques de courtoisie et certains thèmes de la conversation. Lorsque l'étudiant décide de réduire son but global en enlevant des composants actionnels et modaux, il peut transmettre une distorsion de sa personnalité (Faerch et Kasper, 1983a).

Un autre critère utilisé par Faerch et Kasper pour la classification des stratégies de communication est le désir de l'élève pour trouver lui-même - ou pas - une solution au problème, de demander - ou pas - de l'aide à son interlocuteur. Ces auteurs font donc une distinction entre les stratégies d'expansion non-coopératives et les stratégies d'expansion coopératives. Si l'élève décide de trouver lui-même la solution, il utilise la **stratégie de non-coopération**. Ces stratégies sont classifiées selon le moyen que choisira l'étudiant pour résoudre son problème (cf. aussi Bialystok, 1983) ; l'élève pourra utiliser un code différent de celui de LE (c'est-à-dire L1/L3) en employant le changement de code, l'étrangérisation, le transfert. Étant donné que, essentiellement au début de l'acquisition, l'insertion des voyelles se fait à partir des voyelles de la langue maternelle, nous proposons ici de considérer cette stratégie comme basée sur L1. L'étudiant peut aussi se centrer sur LE pour résoudre le problème en utilisant la paraphrase, la généralisation, l'invention de mots, la restructuration et la sur-élaboration. Un autre genre de stratégie de non-coopération se base sur l'information non-linguistique (l'utilisation de ressources paralinguistiques).

Si l'étudiant demande la collaboration de son interlocuteur, il emploie des **stratégies de coopération**, soit la stratégie de l'appel à l'interlocuteur, soit la stratégie de lui céder la tâche de parler. Lorsqu'il utilise « l'appel à l'interlocuteur », il peut demander de l'aide explicitement (avec des gestes ou des énoncés) ou bien il peut provoquer cette aide en utilisant de longues pauses, en étirant les syllabes, etc. (Raupach, 1983).

L'élève choisit des stratégies déterminées pour atteindre ses objectifs communicatifs, son choix étant basé sur le système linguistique qu'il possède et sur l'interlocuteur avec qui il est en interaction. En effet, pour transmettre un message, l'élève évalue le répertoire linguistique dont il dispose et il fait des hypothèses sur les connaissances qu'il partage avec son interlocuteur. Il choisit alors les éléments linguistiques ainsi que les stratégies qui vont lui permettre d'atteindre son but communicatif (Faerch et Kasper,

LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION	
<i>Stratégies</i>	<i>Types</i>
1. Stratégies de réduction formelle. L'élève communique au moyen d'un système réduit pour éviter la production de phrases peu fluides ou incorrectes ou pour rendre la communication plus agile. Il évite alors l'emploi de règles et de structures qui ne sont pas encore assez automatisées.	Omission des éléments phonologiques Omission des éléments morphologiques Omission des éléments syntaxiques Omission des éléments lexicaux
2. Stratégies de réduction fonctionnelle. Afin d'éviter des problèmes actionnels, modaux et/ou propositionnels, l'élève réduit son but communicatif.	Réduction actionnelle Réduction modale Réduction propositionnelle : – l'omission du thème – l'abandon du message – le remplacement du sens – la réduction du message
3. Stratégies d'expansion. Afin de résoudre les problèmes de communication, l'élève augmente ses ressources.	A1. Stratégies de non-coopération basées sur L1/L3 : – le changement de code – l'étrangérisation – le transfert – l'insertion de voyelles A2. Stratégies de non-coopération basées sur LE : – la paraphrase – la généralisation – l'invention de mots – la restructuration – la sur-élaboration A3. Stratégies de non-coopération basées sur de l'information non-linguistique : – utilisation de gestes, de mimiques, de sons, du contexte physique B. Stratégies de coopération – l'appel à l'interlocuteur – céder la tâche de parler

Tableau 6.4. Une typologie des stratégies de communication (inspirée de Faerch et Kasper, 1983a).

1983a). La perception qu'a l'étudiant de la compétence linguistique et thématique qu'il partage avec son interlocuteur peut changer pendant l'interaction (Corder, 1983b) et, dans ce cas-là, il adaptera ses stratégies communicatives.

La méthode didactique est aussi un facteur qui influence le choix des stratégies, par exemple la méthode centrée sur les énoncés corrects et la sur-pénalisation des fautes stimule l'utilisation des stratégies de réduction. L'étudiant aura recours, par exemple, à la réduction formelle et à l'omission du thème pour éviter de commettre des erreurs. Par contre, la méthode qui encourage la communication et le développement de l'interlangue par une route naturelle stimule les stratégies d'expansion (Faerch et Kasper, 1983a). Avec ces stratégies, l'élève fait des fautes (par exemple, avec l'étrangérisation, la généralisation, l'invention de mots, etc.). Cependant, dans ces méthodes, les erreurs sont les bienvenues puisqu'elles sont considérées comme des indices normaux de la progression de l'interlangue et comme des essais de communication de l'étudiant.

La compétence de l'élève est une autre variable qui a une influence sur le choix des stratégies de communication. L'élève débutant préfère les stratégies de réduction et les stratégies basées sur L1. Dans les étapes postérieures du développement de l'interlangue, il remplacera celles-ci par les stratégies d'expansion et par les stratégies basées sur LE (Tarone, 1977, 2007 ; Bialystok, 1983 ; Ellis, 1985, 2002).

D'un autre côté, l'étudiant choisit les stratégies en fonction de son expérience préalable dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Corder, 1978), de ses attitudes et de ses stéréotypes face à la langue étrangère et à sa culture (Corder, 1978 ; cf. aussi le modèle de l'acculturation dans le chapitre précédent), de son âge (Corder, 1978 ; Canale et Swain, 1980), de la proximité linguistique de LE et de L1, par exemple, il utilise fréquemment le changement de code lorsque L1 et LE ont des cognats proches (Tarone, 1977, dans Ellis, 1985, 2002). Finalement, nous avons vu dans ce chapitre que la sélection des stratégies de communication dépend finalement du type de problème à résoudre et de la personnalité de l'étudiant (de son comportement face au risque).

Avoir recours aux stratégies de communication est un phénomène qui est tout aussi présent lors de l'interaction en L1. Lorsqu'il ne dispose pas des éléments nécessaires à cause de certaines limitations psychologiques comme la fatigue ou l'anxiété, et/ou quand il ne dispose pas d'un certain vocabulaire spécialisé, le locuteur natif utilise des stratégies de communication pour accroître ses ressources et atteindre ainsi ses objectifs communicatifs (Faerch et Kasper, 1983a). Cependant, alors que l'étudiant utilise des stratégies de communication pour trouver la solution à des problèmes syntaxiques, morphologiques, phonologiques et sémantiques, le natif en a besoin essentiellement pour résoudre des problèmes d'ordre sémantique, de lexique. En plus, les stratégies de communication sont plus fréquentes en LE qu'en L1 (Tarone, 1983, 2007).

Ce champ théorique s'intéresse à certains thèmes qui sont directement liés à la didactique des langues étrangères. L'un de ces thèmes est l'effet des stratégies d'expansion et de réduction sur l'acquisition de LE. Nous comprenons comme acquisition « le processus pendant lequel l'élève développe de façon graduelle son interlangue en établissant des règles hypothétiques (formation d'hypothèses) et en les évaluant (évaluation d'hypothèses) »

(Faerch et Kasper, 1983a : 53). Si l'étudiant arrive à confirmer ces règles hypothétiques, il les intégrera comme des règles fixes dans son système d'interlangue. L'acquisition de LE consiste aussi en l'automatisation de ces règles, c'est-à-dire que, lorsque ces nouvelles structures ou ces éléments nouveaux sont pratiqués, l'élève réussit à les utiliser de façon automatique, inconsciente et facile.

D'après Faerch et Kasper (1983a), pour que les stratégies puissent promouvoir l'acquisition de LE, elles doivent appartenir aux stratégies d'expansion. C'est avec ces stratégies que l'étudiant essaie de trouver une solution linguistique qui lui permettra de gérer le problème de communication et d'atteindre ses objectifs, et ce comportement est bénéfique pour l'acquisition de LE. En effet, il encourage l'élève à prendre des risques et à former des hypothèses. Par exemple, dans la stratégie de généralisation *I goed*, il y a un essai de construction d'une règle du système verbal du passé en anglais. Cette insistance à communiquer conduit aussi l'étudiant à la pratique de certains éléments appris et à l'automatisation. En plus, ce comportement permet à l'élève de collaborer dans l'interaction et de recevoir les réponses de son interlocuteur ; il reçoit ainsi l'*input* qui va l'aider à confirmer ses hypothèses et à construire de nouvelles règles hypothétiques. Par contre, avec les stratégies de réduction, l'élève évite les éléments qu'il ne connaît pas, il n'élabore pas d'hypothèse sur ces derniers et il n'enrichit donc pas son interlangue.

Il serait alors souhaitable que le professeur encourage l'utilisation des stratégies d'expansion dans la salle de classe. Il est important pour cela, du fait que ces énoncés ne respectent souvent pas les normes de LE, que le professeur modifie sa façon de percevoir les erreurs. Au lieu de les considérer comme de vieilles habitudes persistantes, il faudra les percevoir comme « des indices de la recherche menée par l'étudiant sur les systèmes de cette nouvelle langue » (Corder, 1981a : 12). Au lieu de les pénaliser, le professeur doit les encourager puisqu'elles sont la preuve de l'utilisation des stratégies de communication et du développement de l'interlangue. Le défi du professeur est alors d'aider l'étudiant à faire progresser ses erreurs et/ou ses hypothèses ; pour ce faire, il peut s'aider de certaines techniques de correction, mais il doit surtout offrir un *input* riche en information sémantique et linguistique, un *input* compréhensible, un *input* qui permette d'élaborer et de confirmer des hypothèses (Johnson, 2008).

L'élève peut découvrir qu'une certaine stratégie lui est très utile pour la résolution de certains problèmes de communication, de telle sorte qu'il deviendra très habile dans son utilisation et qu'il s'en servira avec insistance. L'emploi répétitif d'une même stratégie peut l'amener à une fossilisation de certaines erreurs linguistiques : en d'autres termes, étant donné que l'erreur qui découle de cette stratégie a une utilité communicative, l'élève ne se verra pas dans la nécessité de réviser ses hypothèses préliminaires, ni de construire une hypothèse plus élaborée de cette règle provisoire (Han 2004 ; Han et Selinker, 1999). Il intégrera ainsi dans son interlangue certains éléments erronés qui ne progressent plus vers la norme de la langue cible. Blum-Kulka et Levenston (1983) disent que pas toutes les stratégies ont les mêmes possibilités de se transformer en une fossilisation. Par exemple, le changement de code, la paraphrase et l'appel à l'interlocuteur n'encouragent pas ce processus ; par contre, l'utilisation réitérative du remplacement du

sens, du transfert, de la généralisation et de l'invention de mots peut conduire l'élève à fossiliser les fautes qui résultent de ces stratégies. Dans la salle de classe, le professeur se trouvera face au défi de bien gérer ce problème. Un moyen pour y arriver pourrait être d'inviter l'élève à reconnaître et à utiliser une gamme de stratégies ; dans ce but, il pourra analyser certains épisodes, et/ou enregistrements, de l'interaction de la salle de classe. D'un autre côté, et grâce à certaines techniques d'introspection (par exemple, l'élaboration d'un cahier-journal), l'étudiant peut découvrir quelles sont les stratégies dont il se sert pour résoudre un problème de communication et il peut les comparer avec celles qu'emploient les autres étudiants. De cette façon-là, le maniement des stratégies de communication se transforme en une connaissance consciente et le professeur pourra promouvoir leur emploi de manière explicite.

À partir du programme d'enseignement, l'élève peut construire une compétence qui lui permette l'interaction dans des situations formelles de communication, mais qui ne l'aidera pas à atteindre ses objectifs communicatifs dans une situation naturelle. La méthode didactique peut stimuler le développement d'une « interlangue de salle de classe » et/ou d'un « système linguistique qui satisfait les besoins communicatifs de base dans la salle de classe, mais qui ne correspond pas complètement au système linguistique utilisé par les natifs de la langue seconde » (Canale y Swain, 1980 : 11). De cette façon, il serait important que, en plus de la compétence linguistique et sociologique, l'élève puisse construire une compétence stratégique, c'est-à-dire qu'il apprenne à « se gérer dans une situation authentique de communication » et « à maintenir ouvert le canal de communication » (1980 : 25). Contrairement aux exercices structuraux, les activités communicatives offrent une aide précieuse dans ce sens-là, étant donné qu'à travers ces activités l'élève peut percevoir l'utilité et le fonctionnement des stratégies de communication (Anderson, 2007 ; Tarone, 2007).

II.B. LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Quelles sont les stratégies utilisées par l'étudiant de LE pour développer son interlangue ?

Dans cette section, nous analyserons les stratégies cognitives employées par l'élève pour développer son interlangue et, dans ce but, nous proposons de diviser le développement de l'interlangue en deux grandes étapes (Gass et Selinker, 2008 ; González *et al.*, 2010). Au début de l'acquisition, l'étudiant imite des blocs entiers de l'*input* qu'il reçoit et il construit ainsi un **discours de formules**. Peu à peu, il découvre que ces blocs sont formés de différents fragments et que ces fragments « peuvent se combiner avec d'autres constituants en une variété de formes structurées à partir de règles » (Ellis, 1985 : 169). Dans une deuxième étape, l'élève essaie de découvrir et d'utiliser ces règles et il construit alors un **discours créatif** qui lui permet de produire de nombreux énoncés de LE (Ellis, 2002).

Dans la construction du discours de formules, l'étudiant emploie la stratégie de **mémorisation de modèles préfabriqués** avec laquelle il mémorise des structures qu'il retrouve fréquemment dans l'*input* et il les intègre à son interlangue comme des tous

indivisibles. Il applique ensuite la stratégie de l'**analyse des modèles** qui consiste à « rompre » les formules qu'il a acquises, à identifier les constituants, à chercher des ressemblances et des différences systématiques qui peuvent l'aider postérieurement à créer les règles de LE (Ellis, 1985, 2002).

Comme nous l'avons déjà dit dans la section antérieure, pour construire des règles de la langue cible, l'élève produit et évalue une série d'hypothèses et il automatise ensuite les éléments qu'il vient d'acquérir ; chaque processus est nourri par des stratégies différentes. Les stratégies qui permettent l'élaboration d'hypothèses sont la **simplification**, l'**inférence intralangagière** et l'**inférence extralangagière**. Pour l'évaluation de ses hypothèses, l'élève utilise l'**évaluation réceptive**, l'**évaluation productive**, l'**évaluation métalinguistique** et l'**évaluation interactionnelle**. Enfin, pour atteindre l'automatisation, l'élève se base sur la **pratique formelle** et la **pratique fonctionnelle** (Ellis, 1985, 2002).

Dans les premières étapes du développement du système créatif de LE, l'élève essaie de rendre plus légère sa tâche et, pour y arriver, il a recours à la stratégie de la **simplification**. Cette dernière consiste en l'élaboration d'hypothèses simples qui correspondent à son niveau de compétence et qui sont donc faciles à comprendre et à manier. Pour former ce genre d'hypothèses, l'élève ne prend pas en compte l'*input*, mais des connaissances qu'il gère déjà ; il se base, par exemple, sur sa connaissance linguistique innée (cette stratégie est semblable à la stratégie de nativisation que propose Andersen, 1980). Il s'appuie aussi sur les règles de L1 et sur les règles de LE déjà acquises. Dans le transfert et la généralisation, nous percevons que l'élève essaie de construire des règles provisoires à partir de ces connaissances (par exemple, dans « étudie français » (du français = LE) : « *estudio francés* » (de l'espagnol = L1) ; dans « *I goed* » (de l'anglais = LE). Ces deux stratégies sont des exemples de simplification (de « simplification élaborative » selon Meisel (1980) et elles ne sont pas simplement des stratégies de communication, mais aussi des stratégies d'apprentissage (Ellis, 1985, 2002).

Postérieurement, l'étudiant construit des règles hypothétiques en partant des éléments systématiques qu'il perçoit dans l'*input* et il applique alors la stratégie de l'**inférence intralangagière**. Cette stratégie se différencie de la simplification par le fait que, au lieu de prendre en compte des structures déjà acquises, l'élève forme des hypothèses en se basant sur des éléments linguistiques non encore intégrés dans son interlangue. Dans cette étape, il s'appuie aussi sur son sens de la grammaticalité inné qui lui dicte la quantité et le type d'hypothèses qu'il peut élaborer en se basant sur l'*input*. « La construction de la grammaire est déterminée par les opérations de la Grammaire Universelle qui régule les options qui (...) peuvent être choisies. En d'autres termes, la formation d'hypothèses est définie par les principes innés » (Ellis, 1985 : 200). De plus, afin que l'*input* soit compréhensible et afin d'acquérir de nouvelles connaissances de LE, l'élève emploie sa connaissance du monde et l'information non-linguistique du contexte physique ; il utilise ainsi la stratégie d'**inférence extralangagière**. C'est en observant les corrélations des énoncés avec les éléments non-linguistiques de la situation de communication que « l'élève peut transformer en *intake* l'*input* qui dépasse sa compétence » (Ellis, 1985 : 173).

Après avoir élaboré ses règles hypothétiques, l'élève les évalue. Il peut réussir cette évaluation de différentes façons : de **façon réceptive**, en comparant ses hypothèses avec l'information que contient l'*input*, de **façon productive**, en produisant des énoncés qui contiennent les règles provisoires et, en fonction de la réponse reçue, il examine si celles-ci sont correctes, de **façon métalinguistique**, en consultant le natif, un professeur, un dictionnaire, une grammaire, de **façon interactive**, en demandant à son interlocuteur de confirmer ou de corriger ses hypothèses lors de l'interaction (Faerch et Kasper, 1983c, dans Ellis, 1985, 2002). C'est en se basant sur l'évaluation de son interlocuteur que l'élève confirme ou refuse ses hypothèses ; lorsqu'il les refuse, il construit des règles alternatives qu'il confirmera plus tard. Grâce à la vérification d'hypothèses l'élève fait progresser ses règles provisoires et il construit des règles plus complexes qui, petit à petit, s'approcheront de la norme de la langue cible. Cette progression se voit interrompue lorsque l'étudiant ne reçoit plus des indices qui contredisent ses hypothèses ou lorsque, étant satisfait de la compétence qu'il a atteinte, il ne révisé plus ses règles hypothétiques et fossilise son système linguistique.

C'est grâce à l'élaboration, à la vérification et à la confirmation d'hypothèses en fonction de l'*input* que l'élève intègre de nouvelles structures dans son *intake* et qu'il remplace ses vieilles connaissances par des éléments nouveaux ; « quand il y a nouvel apprentissage, les représentations cognitives internes changent et se voient restructurées » (McLaughlin, 1978 : 136). Ce renouveau provoque à son tour une restructuration de l'ensemble de l'interlangue vers la norme de LE. Ce processus ressemble à la **dénativisation** que propose Andersen (1980).

La tâche suivante de l'élève sera de réussir à utiliser les éléments nouveaux de façon spontanée et automatique, sans fournir d'effort conscient. Il n'a pas besoin d'automatiser les règles qu'il a acquises à partir du processus d'acquisition, puisque depuis le début ces règles sont utilisées de manière inconsciente (Bialystok, 1979, 1981, dans Ellis, 1985, 2002). Par contre, il devra réussir dans l'automatisation des éléments qu'il a appris de manière consciente. Une pratique fréquente de ces éléments permettra cette automatisation ; « le fait d'utiliser les éléments contrôlés et le fait de les mettre en pratique permettent leur automatisation et exigent de leur part moins d'attention (...) » (Ellis, 1985 : 95).

L'élève peut pratiquer l'utilisation des éléments conscients dans des activités qui soulignent les aspects formels de LE (**pratique formelle**) ou dans des activités centrées sur le contenu sémantique et fonctionnel de la langue cible (**pratique fonctionnelle**). L'hypothèse de l'automatisation des éléments appris, et/ou conscients, à travers la pratique, est l'objet d'une controverse importante ; Krashen (1985), par exemple, met en cause cette hypothèse et il considère que l'acquisition et l'apprentissage sont deux processus qui fonctionnent séparément, deux processus qui ne présentent aucune interrelation. De cette manière, selon lui, « la connaissance d'un système ne peut pas s'intégrer à l'autre système » (Krashen, 1985, dans Larsen-Freeman et Long, 1992 : 241).

Pour avoir une vision plus claire du modèle exposé ci-dessus, nous reprenons les points importants de celui-ci.

1. Processus et stratégies d'apprentissage qui soutiennent le développement du discours de formules	
<i>Processus</i>	<i>Stratégies</i>
Intégration des blocs linguistiques dans l'interlangue	Mémorisation des modèles préfabriqués
« Rupture » des blocs linguistiques et identification de ses constituants	Analyse des modèles préfabriqués
2. Processus et stratégies d'apprentissage qui soutiennent le développement du discours créatif	
<i>Processus</i>	<i>Stratégies</i>
A) Construction de règles : a) Formation d'hypothèses	Simplification : – nativisation – généralisation – transfert Inférence : – intralangagière – extralangagière
b) Vérification d'hypothèses	Vérification réceptive Vérification productive Vérification métalinguistique Vérification interactionnelle
B) Remodelage de l'interlangue	Dénativisation (remplacement et restructuration)
C) Automatisation des règles	Pratique formelle Pratique fonctionnelle

Tableau 6.5. Processus et stratégies de l'apprentissage qui soutiennent le développement de l'interlangue (inspiré sur Ellis, 1985, 2002).

Le professionnel en didactique des langues étrangères se doit de connaître, en tant que partie intégrante de sa formation, les stratégies d'apprentissage qu'utilise l'élève dans sa tâche linguistique. S'il ne les connaît pas, il peut entraver le développement de l'interlangue ; par exemple, la séquence que présentent les éléments linguistiques dans le programme pédagogique peuvent ne pas correspondre à la logique naturelle de l'étudiant et cette incohérence peut provoquer que les nouveaux éléments ne soient pas convertis en *intake* (Corder, 1981a). C'est ainsi qu'il serait important de prendre en compte les processus de l'élève pour élaborer les matériaux didactiques et pour organiser les cours de langue.

L'enseignement efficient d'une langue devrait travailler avec, et non contre, des processus naturels, en facilitant et en stimulant l'apprentissage au lieu de l'entraver. Les professeurs et les matériaux d'enseignement devraient s'adapter à l'élève et non à l'inverse (Corder, 1981a : 77).

Si l'on considère que l'on « ne peut pas réellement enseigner une langue » (Corder, 1981a : 12), mais qu'on peut uniquement créer les conditions adéquates pour qu'elle se développe dans la tête de l'élève de façon spontanée et naturelle, le défi pour l'élaborateur de matériel didactique et pour le professeur sera alors d'offrir les conditions favorables dans lesquelles l'interlangue pourra évoluer. Par exemple, grâce à l'utilisation de documents authentiques, ils pourront offrir un *input* qui permettra l'élaboration et la confirmation d'hypothèses ; ils pourront offrir des activités formelles et fonctionnelles qui permettront l'automatisation, etc. De plus, le professeur peut détecter les stratégies utilisées par les étudiants qui réussissent afin de les montrer aux élèves dont le rendement est faible (Rubin, 1975, 1981, 1987). Un moyen d'y parvenir est l'emploi de la technique de « l'autorévélation » (Cohen, 1987) avec laquelle, lors de la réalisation d'une tâche, l'élève qui a du succès pense et exprime à voix haute les stratégies d'apprentissage qu'il emploie. C'est en encourageant l'utilisation des stratégies correctes que le professeur encourage la capacité de l'élève à gérer lui-même son apprentissage, ainsi que son autonomie, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe (Wenden, 1987 ; Rubin, 1987).

Le champ théorique qui étudie les stratégies de l'étudiant pour communiquer et pour acquérir LE présente plusieurs problèmes. Nous observons, par exemple, une certaine confusion qui provient de la diversité du métalangage et des critères de classification des stratégies de communication et d'apprentissage. Le métalangage comprend une vaste gamme de concepts (par exemple, les stratégies peuvent être de communication, d'apprentissage, de production, de perception, sociales, socio-affectives, etc.) qui sont souvent peu précis. En effet, certains auteurs utilisent certains de ces termes en se référant à des processus différents (Ellis, 1985, 2002) et d'autres, par contre, les considèrent comme synonymes — par exemple, Tarone *et al.*, (1976, 1983) emploient les concepts de *stratégies de production* et *stratégies de communication* en parlant d'un processus similaire —.

La diversité et la confusion du métalangage se reflètent aussi dans les définitions ; par exemple, les stratégies de communication sont « un essai systématique » (Tarone *et al.*, 1983), « un essai conscient » (Váradi, 1983), « un essai mutuel de la part de deux interlocuteurs » (Tarone, 1983), « une technique systématique » (Corder, 1983b), « des mécanismes » (Corder, 1983b), « des plans potentiellement conscients » (Faerch et Kasper, 1983a), « un comportement » (Wenden, 1987), « une action » (Chamot, 1987). La confusion du métalangage est aussi due au fait qu'une même stratégie peut être dénommée de différentes façons selon chaque auteur — par exemple, « les stratégies d'expansion » (Corder, 1983b) s'appellent « stratégies d'exécution » chez Faerch et Kasper (1983a) ; « le remplacement du sens » (Faerch et Kasper, 1983a, Váradi, 1983) s'appelle « omission sémantique » chez Tarone *et al.* (1983), Blum-Kulka et Levenston (1983) et Corder (1983b) —.

La confusion qu'on trouve dans ce champ théorique est aussi due à la diversité des critères utilisés pour la classification des stratégies ; à cause de cette diversité, nous observons de nombreuses typologies. Par exemple, les stratégies de communication peuvent être des mécanismes cognitifs (Faerch et Kasper, 1983a) ou des mécanismes interactionnels (Tarone, 1983, 2007). Les stratégies d'apprentissage peuvent être des mécanismes cognitifs (Ellis, 1985, 2002) ou métacognitifs (Rubin, 1981, 1987), des activités —

épeler, répéter, réciter de façon mécanique certains éléments de LE (Tarone, 1983, 2007) —, des attitudes — avoir peur d'être ridicule (Rubin, 1975), être tolérant face à la langue (Stern, 1975) —, des habiletés — être un bon devin (Rubin, 1975), éprouver de l'empathie envers les locuteurs natifs (Stern, 1975) (cf. aussi Bialystok, 1983) —. Nous observons finalement qu'une même stratégie peut appartenir à différentes catégories selon l'auteur ; par exemple, « l'utilisation de modèles préfabriqués » est une stratégie de communication selon Tarone *et al.* (1983, 2007), de production pour Tarone (1983) et d'apprentissage selon Ellis (1985, 2002).

Tous les professionnels des langues étrangères se doivent de connaître les propositions et les controverses que présente ce champ théorique. Ils doivent aussi tirer leurs propres conclusions selon leurs critères et leurs expériences. S'ils connaissent les prémisses de cette discussion et, s'ils savent les gérer avec créativité, ils enrichiront leur métier d'enseignant ou d'élaborateur de matériel pédagogique, ainsi que la tâche des étudiants, c'est-à-dire celle de développer l'interlangue de LE.

III. L'APTITUDE ET L'INTELLIGENCE

L'aptitude et l'intelligence ont-elles une influence sur l'acquisition et/ou sur l'apprentissage LE ?

Depuis le début du XX^e siècle, nous observons chez les psychologues une préoccupation pour connaître, définir et mesurer les facteurs qui déterminent le succès, la facilité et la rapidité de l'apprentissage chez l'étudiant d'une langue étrangère (Bogaards, 1980, 1988 ; Sawyer et Ranta, 2001) ; l'un de ces facteurs est l'aptitude pour l'apprentissage linguistique (Johnson, 2008). Les théoriciens de ce champ d'étude considèrent que connaître l'aptitude de l'étudiant permettrait de prédire son rendement dans un cours de langue étrangère, ainsi que de sélectionner les apprenants qui ont certaines caractéristiques nécessaires à un programme d'enseignement déterminé (McDanough, 1986), de les entraîner pour qu'ils adoptent le comportement nécessaire à ce programme (McDanough, 1986), de les mettre dans le niveau adéquat (Carroll, 1990) et finalement de pronostiquer et de diagnostiquer les problèmes d'apprentissage auxquels ils pourraient se voir confrontés afin de les éviter ou de les gérer de façon optimale (McDanough, 1986).

L'**aptitude** se réfère aux caractéristiques cognitives qui contrôlent la vitesse, la facilité et le succès de l'étudiant dans l'apprentissage d'une langue étrangère ; d'après Carroll (1981 : 86), l'aptitude est « l'état initial de rapidité et de capacité de l'individu pour apprendre une langue étrangère et le degré probable de facilité pour y parvenir ». La prémisse de cet auteur est donc, qu'avant de commencer son apprentissage, l'élève dispose déjà — ou ne dispose pas — de cette aptitude. S'il possède cette aptitude, l'élève pourra mener à bien le programme d'instruction d'une façon facile, rapide et avec de bons résultats. Carroll ajoute que l'aptitude est une caractéristique relativement fixe, stable et/ou permanente qu'il est difficile de modifier ou d'influencer.

Dans les années 50, nous avons vu apparaître différents instruments de mesure de l'aptitude linguistique (Sawyer et Ranta, 2001). Carroll et Sapon (1959) ont élaboré le

Modern Language Aptitude Test (MLAT) et Pimsleur (1966) le *Language Aptitude Battery* (LAB). Dans ce chapitre, nous parlerons essentiellement du MLAT étant donné que c'est le test le plus connu et le plus utilisé (Larsen-Freeman et Long, 1992 ; Bogaards, 1980 ; Johnson, 2008 ; Sawyer et Ranta, 2001). L'objectif de ce test est la mesure de l'aptitude chez les adolescents et les adultes ; c'est un test utilisé dans beaucoup d'écoles secondaires, de lycées, d'universités, d'agences militaires et gouvernementales, d'entreprises et d'industries des pays anglophones comme les États-Unis et l'Australie.

Après l'application des procédés statistiques de l'analyse factorielle et de la régression multiple, Carroll (1981 : 103) a trouvé que l'aptitude est constituée par quatre composantes :

- **L'habilité de codification phonétique.** L'habilité d'identifier des sons différents, de former des associations entre ces sons et les symboles qui les représentent et de retenir ces associations.
- **La sensibilité grammaticale.** L'habileté de reconnaître les fonctions grammaticales des mots (ou d'autres éléments linguistiques) à l'intérieur de la structure de la phrase.
- **L'habileté d'apprendre par cœur des échantillons de la langue étrangère.** L'habileté d'apprendre rapidement et efficacement des associations entre les sons et les signifiants et de retenir lesdites associations.
- **L'habileté d'apprendre par induction la langue étrangère.** L'habileté d'inférer ou d'induire des règles qui gouvernent un échantillon linguistique donné (Johnson, 2008).

Pour pouvoir mesurer ces composantes, le MLAT se compose de cinq tests. L'habileté de codification phonétique est évaluée par les exercices de la **Transcription Phonétique** (*Phonetic Script*) et d'**Épellation** (*Spelling Clues*) ; lors de la transcription phonétique, l'élève écoute certaines syllabes de l'anglais et, à partir de différentes options qui lui sont offertes par écrit, il doit reconnaître leur transcription en alphabet phonétique ; au contraire, dans l'exercice d'épellation, l'élève doit essayer de déterminer le mot à partir de la transcription phonétique de celui-ci. La sensibilité grammaticale est évaluée avec l'exercice de **Mots à l'Intérieur des Phrases** (*Words in sentences*) ; avec cet exercice, l'élève doit choisir les mots qui ont la même fonction grammaticale ou sémantique dans deux phrases différentes. Par exemple, dans :

1. He spoke VERY well of you.
 2. Suddenly the music became quite loud.
- 1 2 3 4

Tous les anglophones savent que l'élément 3 (*quite*) de la deuxième phrase a la même fonction grammaticale et sémantique que le mot VERY de la première phrase (Krashen, 1981). L'habileté à apprendre par cœur des échantillons de LE est évaluée avec les exercices d'**Association de Paires** (*Paired Associates*) et par celui d'**Apprentissage de Chiffres** (*Number Learning*) ; l'exercice d'association de paires consiste à apprendre par cœur, pendant un laps de temps court, des traductions en anglais de mots de L1 et, dans un

exercice d'options multiples, à associer le mot de LE à son correspondant de L1. En ce qui concerne l'apprentissage des chiffres, l'élève mémorise et reconnaît une liste de chiffres dans une langue imaginaire. L'exercice qui servirait à mesurer l'habileté inductive de l'étudiant serait la « représentation d'un échantillon linguistique d'une langue inventée de façon à ce que l'étudiant puisse induire les règles grammaticales et sémantiques qui gouvernent cette langue » (Carroll, 1973 : 8, dans Krashen, 1981: 20). Nous observons cependant que, dans le MLAT, cette dernière composante est assez pauvrement représentée et mesurée à partir de l'exercice de l'apprentissage des chiffres (Carroll, 1981).

En 1990, Carroll s'interroge sur comment améliorer le *Modern Language Aptitude Test*. Il confirme que les composantes de l'aptitude sont pratiquement les mêmes que celles qu'il avait proposées pendant les années 50 ; cependant il pense qu'il y en a certaines qu'il faudrait décrire plus en détail. Il distingue alors, d'une part, l'habileté auditive — par exemple, « l'habileté de comprendre le message lorsque le discours est peu clair ou accompagné de bruits de fond » (1990 : 15), « l'habileté de reconnaître et de mémoriser l'ordre dans lequel apparaissent certains sons » (Stankov et Horn, 1980, dans Carroll, 1990 : 15) — de l'habileté de codification phonétique. D'autre part, il considère qu'il faudrait offrir une évaluation plus détaillée de l'habileté de mémoriser ; d'après lui, en plus de la mémoire mécanique mesurée par l'exercice d'Association de Paires, le MLAT devrait considérer, entre autres, la mémoire épisodique (Sawyer et Ranta, 2001).

Cet auteur reconnaît que les recherches sur l'apprentissage de LE, ainsi que la pédagogie des langues étrangères, ont évolué. Il propose donc d'amplifier les instruments de mesure de l'aptitude linguistique. Il dit qu'il faudrait ajouter des tâches pour mesurer le niveau pragmatique du langage, inclure « des tâches qui aient besoin de l'apprentissage de nouvelles règles pragmatiques, par exemple des règles qui permettent qu'on s'adresse à un interlocuteur selon son statut social et familial » (1990 : 26). Il suggère, qu'en plus de considérer les habiletés nécessaires aux premières étapes de l'apprentissage de LE, il faudrait aussi prendre en compte les habiletés importantes dans les étapes postérieures (par exemple, l'utilisation du vocabulaire et la compréhension de textes écrits), ainsi que les activités « telles que la traduction ou la traduction simultanée qui peuvent être importantes une fois que l'on maîtrise LE » (1990 : 25). Nous pourrions aussi améliorer le MLAT en prenant en compte les études récentes sur les opérations cognitives qui sustentent l'apprentissage de LE.

L'intelligence verbale est un autre facteur qui détermine le succès et la vitesse d'apprentissage de LE. Le lecteur attend sûrement une définition qui considère l'intelligence comme une qualité cérébrale héréditaire de l'individu et il sera déçu de constater que les définitions d'intelligence ne satisfont pas cette attente (Liungman, 1972). Il confirmera par la suite combien les définitions sont variées, et cette hétérogénéité montre combien il est difficile à ce champ de donner une définition précise de son objet de recherche (Hothersall, 2005 ; Santamaría, 2008 ; Gardner, 2010). Nous observons effectivement que l'**intelligence** est « un terme utilisé pour faire référence à un “facteur général” hypothétique (le terme de facteur “g” est souvent employé) sur lequel se base notre habileté pour maîtriser et pour utiliser une gamme d'habiletés académiques » (Ellis, 1985 :

110 ; Ellis, 2002). C'est « la capacité de savoir » (Bernard et Léopold, 1968 : 8) ; c'est « ce qui peut être mesuré au moyen d'un test d'intelligence » (Liungman, 1972 : 17) ; elle peut aussi être considérée comme « les facteurs suffisants pour qu'un individu se comporte de façon intelligente » (Liungman, 1972 : 13).

Dans la littérature qui traite sur l'intelligence, nous observons qu'il est plus facile de décrire les composantes de l'intelligence que de définir ce concept (Johnson, 2008). À partir de l'analyse factorielle, les psychologues d'Amérique ont déterminé que l'intelligence est constituée, entre autres, de facteurs verbaux, psychomoteurs, logiques, spatiaux, numériques, de perception et d'analyse (cf. Liungman, 1972). Dans ce sens, Ausubel ajoute :

J. P. Guilford (1959) (...) suggère qu'il existe cent vingt capacités mentales identifiables de manière autonome qui forment la structure de l'intellect (...). En réalité, il n'y a qu'une demi-douzaine de facteurs qui ont été établis, à savoir, le vocabulaire, les relations spatiales, l'habileté numérique, le raisonnement numérique et l'emploi du langage ; ce sont ces facteurs seulement qui ont montré qu'ils avaient une valeur de prédiction en ce qui concerne les aspects en relation avec le rendement académique (Ausubel *et al.*, 1976 : 270-271).

Le premier test d'intelligence a été élaboré en 1905 par deux scientifiques français, Alfred Binet et Théodore Simon (Hothersall, 2005 ; Santamaría, 2008 ; Gardner, 2010). En 1916, Lewis Terman de l'Université de Stanford révisa cet examen qui depuis s'appelle le Stanford-Binet. Le Stanford-Binet fut révisé à nouveau en 1937 et sa dernière révision eu lieu dans les années 60 (Liungman, 1972). Cette épreuve se compose de nombreux exercices auxquels il faut répondre dans un laps de temps limité. Ci-après, nous présentons quelques exemples d'exercices mesurant l'habileté verbale et analogique d'un public adulte.

1. Proverbes

Voici un proverbe ; comment expliqueriez-vous ce qu'il veut dire, ce qu'il signifie. Par exemple, le proverbe...

« Celui qui délaisse la gouttière, délaisse la maison entière » veut dire que celui qui délaisse un problème à ses débuts devra affronter postérieurement un problème plus grave ; ou bien que certains problèmes importants peuvent commencer par de petits détails.

À la suite, expliquez les proverbes suivants :

- a) Ne réveille pas le chien qui dort.
- b) La plus petite paille gênera toujours le mauvais faucheur.
- c) Il n'y a pas de mal qui ne provienne pas d'un bien. *

2. Analogies opposées

- a) L'aptitude est innée ; l'éducation est ...
- b) La musique est harmonieuse ; le bruit est ...
- c) Une personne qui parle beaucoup est loquace ; une personne qui parle peu est ...

Les variables d'aptitude et d'intelligence peuvent prédire le rythme de l'apprentissage, ainsi que le succès que pourra atteindre l'étudiant dans un laps de temps déterminé et dans des conditions pédagogiques spécifiques, en général dans des cours traditionnels basés sur l'apprentissage formel de la langue (Sawyer et Ranta, 2001). Autrement dit, ces variables déterminent le succès de l'élève dans les situations et dans les activités de monitoring qui mettent l'accent sur l'apprentissage conscient (Krashen, 1981). Par contre, elles ne déterminent pas le développement spontané et naturel de LE et ne prédisent pas la voie de l'acquisition (Bogaards, 1980, 1988 ; Ellis, 1985, 2002). Même Carroll est d'accord sur ce point puisque son intérêt est l'étude des effets de « l'aptitude à apprendre des langues dans le contexte d'une instruction plus ou moins formelle, par exemple lors des cours scolaires » et il accepte « qu'on sait très peu sur le rôle que joue l'aptitude dans des situations où l'individu acquiert la langue dans un environnement qui n'implique aucune étude formelle de la langue » (1981 : 83, 84).

Les exercices du MLAT montrent bien cette relation. Ils mesurent l'apprentissage et non l'acquisition ; ils ne soulignent pas les capacités communicatives de l'individu mais ses connaissances linguistiques ainsi que ses capacités analytiques, académiques et souvent conscientes (par exemple, dans l'exercice les Mots dans la Phrase et dans l'Association de Paires). Dans ce sens, Ellis (1985, 2002) et Larsen-Freeman et Long (1992) considèrent que les tests d'aptitude mesurent et peuvent prédire la CALP mais pas la BICS (cf. Cummins, 1980, dans le chapitre 4 de cet ouvrage).

La relation entre ces deux variables et les habiletés scolaires se confirme aussi lorsqu'on compare conjointement les résultats des tests d'aptitude et d'intelligence avec les résultats obtenus lors de différentes activités d'un cours de LE. Il devient évident qu'il y a une corrélation significative entre l'aptitude et les activités académiques telles que la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et la discrimination phonétique (Gardner *et al.*, 1976, dans Krashen, 1981). Genessee (1977) montre une corrélation similaire entre l'intelligence et les activités qui encouragent l'utilisation formelle de la langue (épeler, le vocabulaire, la grammaire, la compréhension de la lecture). Par contre, ces mêmes auteurs ne trouvent pas de corrélation significative entre ces variables et les activités qui mettent l'emphasis sur l'utilisation communicative de la langue (par exemple, la production orale et la compréhension auditive). Ellis (1985 : 111) conclut que l'intelligence (et nous proposons d'y ajouter l'aptitude) peut prédire « le succès dans la salle de classe de LE quand celle-ci est organisée autour de méthodes d'enseignement formel, mais non pas quand elle est organisée autour de méthodes naturelles d'enseignement, dans lesquelles LE se développe à travers l'apprentissage des actes de communication de la langue cible ».

D'après Neufeld (1978), nous disposons tous d'une « capacité linguistique innée » qui nous permet de développer les « niveaux primaires de la compétence linguistique », ainsi que de développer LE jusqu'à atteindre un niveau similaire à celui que possède un enfant de 5 ans dans l'acquisition de sa langue maternelle. Les **niveaux primaires de la compétence linguistique** consistent en :

la maîtrise d'un vocabulaire vaste et fonctionnel, des habitudes articulatoires du natif, des règles phonologiques et morphosyntaxiques (...) et des marques prosodiques et paralinguistiques de la langue. Autrement dit, avec ces connaissances, l'individu pourrait parler sans trop d'accent et sans commettre des erreurs grammaticales impardonnables (1978 : 17).

Cet auteur, par contre, fait remarquer que nous ne sommes pas tous capables d'acquérir les connaissances caractéristiques des étapes postérieures de l'acquisition de LE, que nous ne sommes pas tous capables de développer les **niveaux secondaires de la compétence linguistique**. Ces connaissances permettent de distinguer et de manier une gamme de registres de LE, de pouvoir construire des phrases complexes et de faire omission des éléments redondants non nécessaires de la langue cible. D'après Neufeld, la maîtrise est donc variable selon l'individu. La production écrite est une des habiletés qui est aussi influencée par les variables secondaires ; c'est ainsi que, selon leur aptitude et leur intelligence, les élèves seront plus ou moins rapides dans le développement des habiletés d'écriture (McDanough, 1986).

Les effets de l'intelligence sur les étapes postérieures du développement de LE ne devraient pas préoccuper le professeur, puisque l'objectif des programmes d'enseignement de LE se limite souvent au développement des niveaux primaires de la compétence linguistique (Neufeld, 1978). Cet objectif est en lui-même une grande réussite étant donné que l'élève est capable d'utiliser LE comme le fait un enfant de 5 ans avec L1. L'élève pourrait se considérer comme bilingue et il devrait donc penser qu'il a « beaucoup de chance » (1978 : 21).

Depuis les années 70, le thème de l'aptitude a engendré de nombreuses discussions et, depuis lors, un courant critique qui met en cause les postulats et les tests de mesure de ce champ d'étude (Bogaards, 1980, 1988) a pris de l'importance. D'une part, il est évident que les définitions présentent plusieurs problèmes car elles sont confuses et requièrent de plus de précision ; Schütt (1974 : 15, 18, dans Bogaards, 1988 : 41) dit que « la notion d'aptitude est vague et scientifiquement inutilisable ». Il existe aussi une polémique sur la relation qui pourrait exister entre l'aptitude et l'intelligence verbale ; certains auteurs affirment que ces variables sont essentiellement indépendantes et qu'elles mesurent des aspects différents de l'habileté linguistique (Carroll, 1981). D'autres considèrent par contre que ces termes se superposent et que ces deux concepts pourraient faire partie d'une même faculté linguistique générale (Oller et Perkins, 1978, dans Ellis, 1985).

Les instruments de mesure provoquent eux aussi des problèmes. Nous observons, par exemple, que le MLAT est en même temps trop ambitieux et trop limité. D'un côté, il a la prétention de prévoir le succès que pourraient avoir différents secteurs de la population (les adultes et les adolescents) dans le développement de différentes langues (les langues mortes ou vivantes), ainsi que dans la performance dans différentes activités (lire, écrire, traduire) (Carroll et Sapon, 1959, dans Bogaards, 1980). Cet objectif aussi diversifié permettrait de mettre en cause la validité de prédiction dudit instrument. Au contraire, le MLAT est limité puisqu'il prétend mesurer le succès final de l'élève en ne prenant en compte qu'une

certaines informations linguistiques ; il omet donc des facteurs importants qui ont aussi une influence sur le succès final de l'étudiant (par exemple, la personnalité de l'élève, son tempérament, son degré d'anomie, son désir d'apprendre, le contexte de l'enseignement, l'approche et l'attitude du professeur ; (Neufeld, 1978). D'autres auteurs pensent que ce caractère restreint du MLAT est dû au fait qu'il ne prend en compte que des aspects linguistiques formels et hors-contexte (Skehan, 1985, dans Larsen-Freeman et Long, 1992) et qu'il faudrait y inclure alors une dimension communicative (Ellis, 1985, 2002).

Le champ qui étudie l'intelligence est aussi la cible de nombreuses critiques (Hothersall, 2005). D'une part, les tests d'intelligence mesurent ce que le chercheur considère être l'intelligence et laissent de côté des aspects importants de celle-ci. « Etant donné qu'il existe un nombre illimité de comportements intelligents possibles, celui qui élabore un test d'intelligence doit faire un choix. Ce choix sera guidé par ce que représente l'intelligence pour cet auteur (...) » (Bogaards, 1988 : 43). Bogaards dit qu'il existe différents types d'intelligence (l'intelligence théorique ou pratique, l'intelligence abstraite ou concrète, l'intelligence verbale et non-verbale) et que les tests d'intelligence prennent surtout en compte l'intelligence théorique ou abstraite, et moins l'intelligence pratique et concrète. Il ajoute par ailleurs que les situations dans lesquelles l'individu peut montrer un comportement intelligent sont aussi diverses (par exemple, dans la recherche scientifique, les affaires, la politique, les problèmes techniques) et peu d'entre elles sont prises en compte lors de la mesure de l'intelligence.

D'autre part, on peut considérer que la définition du concept d'intelligence proposée par Stanford et Binet est très limitée. En effet, dans les années 90, d'autres auteurs incluent des variables de différents types. Par exemple, Gardner (1995, p. 132) considère que « la pensée est organisée en blocs de vision alternative, relativement indépendants » et il propose une définition du concept d'intelligence qui inclut différents domaines comme les chiffres, la science, la musique, le langage, les arts visuels, le mouvement, le comportement social et psychologique. En 2010 cet auteur propose que l'intelligence est multiple et qu'elle se compose de l'intelligence linguistique ; logico-mathématique ; musicale ; corporelle-cinétique ; spatiale ; interpersonnelle ; naturaliste ; spirituelle ; existentielle.

De son côté, Goleman (1998, 2010) pense que l'intelligence a une relation avec le contrôle des émotions. Le fait de comprendre et de gérer nos sentiments, et ceux des autres, nous permet de développer des habiletés personnelles et sociales.

Liungman (1972), lui aussi, critique ces tests d'intelligence. D'après lui, ces tests nous renseignent peu sur le fait si un individu sera utile pour la société, sur sa capacité pour évoluer dans la vie et sur sa capacité créative ; ils nous renseignent, par contre, sur la capacité de comprendre et d'obéir des instructions écrites, ainsi qu'à manipuler les symboles les plus communs de la culture occidentale, et peut-être aussi sur la capacité de résoudre des mots croisés. D'autre part, cet auteur pense que pour résoudre les exercices du test Stanford-Binet on n'a pas besoin d'une capacité intellectuelle supérieure, mais qu'on a besoin par contre de patience, d'intérêt et de la recherche systématique d'une idée. Il rajoute que ces tests d'intelligence proposent de manière implicite que la logique occidentale est la façon correcte de penser. « Le test d'intelligence signifie (...) une défi-

nition de la capacité mentale humaine la plus élevée, selon la logique occidentale. Il considère qu'il n'existe qu'une façon de penser et que les conventions symboliques occidentales fondamentales sont les seules qui existent » (1972 : 134).

Les différentes propositions que nous avons vues dans cette section revêtent une grande importance pour le professeur de langues étrangères puisqu'elles l'aideront à utiliser de façon adéquate l'aptitude et l'intelligence dans un scénario pédagogique (Johnson, 2008). D'une part, le professeur devra utiliser avec précaution les postulats de ce champ d'études, étant donné qu'ils pourraient le conduire à une certaine fatalité et à une attitude négative pour l'étudiant de LE. McDanough (1986) observe, en effet, que certains professeurs traitent l'individu qui montre peu d'intelligence ou peu d'aptitude de façon désavantageuse et ils confirment de cette façon leurs prédictions sur le peu de succès de cet élève. McDanough considère alors qu'il est important que les professeurs se rendent compte du fait que ces résultats négatifs peuvent avoir été provoqués par des facteurs affectifs et non cognitifs et que, peut-être, ils ont été provoqués par eux-mêmes.

D'un autre côté, le professeur devrait se demander si les variables d'aptitude et d'intelligence peuvent être modifiées ; si sa réponse à cette question est affirmative, il devrait alors assumer l'engagement d'être en mesure d'offrir une situation optimale qui apportera un bénéfice à leur développement. Liungman (1972) a observé que l'intelligence peut augmenter en fonction du temps pendant lequel un individu va assister à l'école et en fonction de l'enseignement reçu. Dans ce sens, Schmidt (1946, dans Liungman, 1972) dit que l'intelligence peut augmenter si on adapte la méthode aux besoins de l'élève, en lui apportant ce qui l'intéresse réellement, en encourageant son progrès et en le traitant gentiment. Le professeur devrait alors inverser la question posée par les tests de mesure : au lieu de se demander « Cet individu peut-il suivre ce type d'enseignement ? », il devrait se demander « Quelle est la méthode la plus adaptée à chaque étudiant ? » (Politzer, 1970 : 334, dans Bogaards, 1988 : 41).

Pour trouver la réponse à cette question, le professeur devrait prendre en compte les apports de Neufeld. Il devrait aussi prendre en considération le fait que tous les individus sont capables d'acquérir les niveaux de base du langage. Il pourra alors mettre au centre de son scénario pédagogique le processus d'acquisition ; de cette façon-là, en plus de répondre aux besoins communicatifs d'un large public d'élèves, il donnera à la plupart d'entre eux la possibilité d'obtenir de bons résultats dans le cours de LE, étant donné que tous ont la capacité de mener à bien le développement naturel et spontané de LE. Cette même proposition est clairement exposée par Genesse (1977 : 279) :

(...) si le but du programme de la langue seconde est l'acquisition des habiletés communicatives de la langue, alors les étudiants qui possèdent une compétence académique ou intellectuelle réduite se verront bénéficiés par ce programme, de même que les étudiants qui possèdent une compétence intellectuelle ou académique élevée. Il semblerait donc qu'il n'y a pas de fondements empiriques qui permettent d'exclure de ces programmes les élèves qui ont une compétence réduite.

Dans ce même sens, Krashen (1981) conclut que le cours de langue étrangère idéal est celui qui ne permet en aucun cas que l'aptitude détermine le succès des élèves, celui qui met l'accent sur le processus d'acquisition et laisse à l'apprentissage le rôle de ressource auxiliaire pour le développement de LE.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans ce chapitre, nous avons vu différentes variables cognitives (Johnson, 2008) ; certaines participent dans le développement naturel de LE et d'autres déterminent l'apprentissage conscient de la langue cible. En s'ajoutant aux études sur les variables biologiques et affectives, ce chapitre complète la discussion qui existe autour des variables ayant une influence sur le développement de LE. Nous espérons que ces considérations techniques aideront le professionnel de l'enseignement de LE à transformer la salle de classe en un environnement adéquat qui encourage la progression flexible de l'interlangue vers la norme de la langue étrangère.

TERMES CLÉS DE CE THÈME

Processus - Stratégies
 Stratégies de communication
 Stratégies de réduction - Stratégies d'expansion
 Stratégies de réduction formelle
 Stratégies de réduction fonctionnelle
 Stratégies actionnelles - Réduction modale - Réduction propositionnelle
 Stratégies d'expansion non-coopérative basées sur L1/L3
 Stratégies d'expansion non-coopérative basées sur LE
 Stratégies d'expansion non-coopérative basées sur de l'information non-linguistique
 Stratégies d'expansion coopérative
 Stratégies d'apprentissage
 Discours de formules - Discours créatif
 Mémorisation de modèles préfabriqués
 Analyse de modèles préfabriqués
 Simplification - Nativisation - Généralisation - Transfert
 Inférence intralangagière - Inférence extralangagière
 Vérification réceptive - Vérification productive
 Vérification métalinguistique - Vérification interactionnelle
 Dénativisation
 Pratique formelle - Pratique fonctionnelle
 Aptitude
 Habileté de codage phonétique
 Sensibilité grammaticale
 Habileté à apprendre par cœur des échantillons de LE

Habileté à apprendre par induction LE
MLAT
Intelligence
Stanford-Binet
Niveau primaire de la compétence linguistique
Niveau secondaire de la compétence linguistique

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Nous proposons aux lecteurs qui désirent avoir plus de détails sur les thèmes traités dans ce chapitre la lecture des auteurs suivants, signalés dans les références bibliographiques.

- Altarriba, J. et R.R. Heredia (2008) *An Introduction to Bilingualism*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, New York, Multilingual Matters, Ltd.
- (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Espagne, Cátedra Lingüística.
- Bee Chin, Ng. et G. Wigglesworth (2007) *Bilingualism An Advanced Resource Book*, New York, Routledge.
- Bialystok, E. (2004) « The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development », dans Bathia, T.K. et W.C. Ritchie (éds.), *The Handbook of Bilingualism*, États-Unis, 577-602.
- (2001) *Bilingualism in Development*, Grande-Bretagne, Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2008) *Studying Bilinguals*, New York, Oxford University Press.
- (2004) « Studying Bilinguals : Methodological and Conceptual Issues », dans Bathia, T.K. et W.C. Ritchie (Éds.), *The Handbook of Bilingualism*, États-Unis, 32-64.
- (1982) *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Myers-Scotton, C. (2006) *Multiple Voices*, États-Unis, Blackwell Publishing.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins.
- (1981) « Neurolinguistic Organization of A Bilingual's Two Languages », dans Copeland, J. (éd.), *The Seventh LACUS Forum*, Columbia, Hornbeam Press.
- (1987) « Bilinguisme », dans Rondal, J.A. et J-P. Thibaut (comp.), *Problèmes de Psycholinguistique*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 422-489.

ACTIVITÉS

I. Répondez aux questions suivantes. Cet exercice vous aidera à construire une macro-structure (une idée organisée et résumée) du chapitre que vous venez de lire.

1. Les stratégies de communication

- a) Qu'est-ce qu'une stratégie de communication ?
- b) Quelles sont les attitudes que peut avoir un élève face aux problèmes de communication ?
- c) Qu'est-ce qu'une stratégie de réduction ? Et une stratégie d'expansion ?
- d) Faerch et Kasper proposent l'existence de stratégies de réduction qui permettent de trouver une solution aux problèmes formels et d'autres qui permettent de trouver des solutions aux problèmes fonctionnels. À partir de la langue étrangère que vous enseignez, donnez des exemples d'« erreurs » qui reflètent ces stratégies.
- e) Faerch et Kasper organisent les stratégies d'expansion selon le désir de l'élève pour résoudre le problème par lui-même (stratégies non-coopératives) ou pour demander l'aide de son interlocuteur (stratégies coopératives). Quelles stratégies non-coopératives se basent sur *LI* ? *Quelles stratégies non-coopératives se basent sur LE* ? *Dans la langue étrangère que vous enseignez, donnez des exemples d'erreurs qui reflètent ces stratégies.*
- f) En quoi dépend le fait que l'élève choisisse certaines stratégies et en omette d'autres ?
- g) Le natif utilise-t-il les mêmes stratégies de communication que l'étudiant de LE ?
- h) D'après Faerch et Kasper, quelles sont les stratégies qui bénéficient le plus au développement de l'interlangue ? Celles de réduction ou celles d'expansion ? Pourquoi ?
- i) Quels sont les apports de la littérature sur les stratégies de communication à la pédagogie des langues étrangères ?

2. Les stratégies d'apprentissage

- a) Dans les premières étapes du développement de LE, l'élève construit un discours de formules. Quels sont les processus et les stratégies qu'il utilise pendant celles-ci ?
- b) Ensuite, il commence à utiliser les règles de LE et il développe un discours créatif. Quels sont les processus et les stratégies qu'il utilise lors de cette deuxième étape ?

3. L'aptitude et l'intelligence

- a) Qu'est-ce que l'aptitude ? Et l'intelligence ?
- b) Quels sont les avantages de connaître l'aptitude des élèves avant de commencer le cours de LE ?
- c) D'après Carroll, quelles sont les composantes de l'aptitude ?
- d) Quels sont les aspects du développement de LE qui affectent l'aptitude et l'intelligence ?

II. Dans l'exercice suivant, dites quelle phrase est vraie et quelle phrase est fausse. Le but est d'évaluer vos connaissances, par rapport à certains thèmes concernant la discussion sur les variables cognitives et le développement de LE.

- V - F 1. Lorsque l'élève dispose d'une interlangue restreinte, il devient incapable de communiquer dans une langue étrangère.
- V - F 2. Le fait de disposer d'une interlangue restreinte oblige l'élève à réduire les messages qu'il veut exprimer dans la langue étrangère.
- V - F 3. Les problèmes de communication auxquels un élève peut se voir confronté ont leur origine dans le manque de connaissance linguistique de LE.
- V - F 4. Pour trouver lui-même une solution aux problèmes de communication, l'élève peut avoir recours à LE, à L1, à d'autres langues et à certains éléments paralinguistiques.
- V - F 5. Le champ théorique qui étudie les stratégies cognitives qui sustentent le développement de l'interlangue dit que l'élève doit éviter de faire des erreurs pour ne pas prendre de mauvaises habitudes.
- V - F 6. Pour encourager le développement de l'interlangue, l'élève devrait utiliser des stratégies d'expansion et non des stratégies de réduction.
- V - F 7. Pour élaborer des hypothèses, l'élève se base sur ses connaissances linguistiques innées, sur sa connaissance de L1 ou d'autres langues, sur l'input, sur le contexte physique et sur la connaissance du monde.
- V - F 8. Tous les élèves ne pourront pas obtenir de bons résultats avec une méthode communicative puisqu'ils n'ont pas tous l'aptitude et l'intelligence nécessaire à ce type d'enseignement.

Réponses :

- 1. **Faux.** Il peut avoir recours aux stratégies de communication pour combler les lacunes de son interlangue.
- 2. **Faux.** Il peut réduire son message ou bien le transmettre en entier en utilisant les stratégies d'expansion.
- 3. **Faux.** Pas seulement ; ils peuvent aussi être le résultat de son manque de connaissance actionnelle, modale ou propositionnelle.
- 4. **Vrai.** Autrement dit, pour trouver une solution à ses problèmes de communication lui-même, l'élève peut se servir des stratégies d'expansion non-coopérative basées sur L1/L3, sur LE et sur de l'information non-linguistique.
- 5. **Faux.** Au contraire, le champ théorique qui étudie les stratégies de communication dit que l'erreur provient du processus de formation d'hypothèses et que « commettre des erreurs » est une stratégie cognitive nécessaire pour le développement de l'interlangue.
- 6. **Vrai.** Cf. la proposition de Faerch et Kasper (1983a) sur l'importance des stratégies d'expansion pour former et vérifier des hypothèses, ainsi que pour l'automatisation des éléments déjà acquis.

7. **Vrai.** Pour élaborer des hypothèses, l'élève se base sur les stratégies de nativisation, de généralisation, de transfert, d'inférence intralangagière et d'inférence extralangagière.
8. **Faux.** De nombreux auteurs — entre autres, Genessee, Krashen, Neufeld — disent que la majorité des élèves auront du succès dans un système communicatif puisqu'ils sont tous capables de mener à bien le développement spontané de LE ; ils ajoutent que dans ce processus naturel les variables d'aptitude et d'intelligence interviennent peu.

III. Répondez aux questions suivantes. Le but de cet exercice est le développement d'un point de vue personnel sur les différentes hypothèses de ce chapitre, ainsi que la prise de décisions pédagogiques fondées sur ces dernières.

- a) Comment une méthode peut-elle encourager les stratégie de réduction et les stratégies d'expansion ? L'utilisation de quelle stratégie faut-il encourager ? Pourquoi ?
- b) Analysez les productions écrites de vos élèves et classez les erreurs selon les catégories étudiées dans ce chapitre. Dites ensuite quelles seraient les décisions pédagogiques à prendre. Ces erreurs-là sont-elles représentatives des hypothèses d'un élève débutant / intermédiaire / avancé ? Comment faire progresser ces erreurs ?
- c) Quelle solution faut-il donner au phénomène de fossilisation provenant de l'emploi des stratégies de communication ?
- d) En plus d'une compétence linguistique et sociolinguistique, les méthodes communicatives devraient permettre à l'élève le développement d'une compétence stratégique. Comment y arriver ?
- e) Quelle est votre opinion sur la proposition suivante, faite dans ce chapitre : « on ne peut pas enseigner vraiment une langue » (Corder 1981a : 12) ; on ne peut que créer les conditions adéquates pour qu'elle se développe de façon spontanée et naturelle dans la tête de l'élève ? Comment le professeur peut-il collaborer pour créer ces conditions ?
- f) Avec quels auteurs du champ d'étude de l'aptitude et de l'intelligence vous identifiez-vous ? Avec ceux qui disent que ces variables sont déterminantes pour le développement de LE ou avec ceux qui pensent que l'aptitude et l'intelligence sont un mythe et qu'elles n'influencent qu'une petite partie du développement de la langue étrangère ? Expliquez.
- g) Quelle est votre opinion sur la proposition de Krashen (1981), à savoir, que le cours idéal est celui qui ne permet pas que l'aptitude détermine le succès linguistique des élèves ?

THÈME 7. LE BILINGUISME

Non seulement le développement intellectuel de l'enfant, sinon aussi la formation de son caractère, ses émotions et sa personnalité sont directement dépendant du langage, ce qui plus ou moins se manifestera aussi dans le développement du langage en relation avec le bilinguisme ou le monolinguisme. (Vygotsky, 2000).

1. INTRODUCTION

Le bilinguisme pendant l'enfance est un thème qu'il est nécessaire d'approfondir, étant donné qu'il détermine le développement psychologique, neurologique, éducatif et social de l'enfant. Comme l'indique Vygotsky (1935, 2000 : 348) « nous avons tous les fondements pratiques et théoriques pour affirmer que non seulement le développement intellectuel de l'enfant, mais aussi la formation de son caractère, de ses émotions et de sa personnalité dans son ensemble, dépendent directement du langage et cette dépendance se manifeste (...) autant chez le monolingue que chez le bilingue » (Vygotsky, 2000 : 348).

C'est un thème qui intéresse, entre autres, les neurologues, les psychologues, les linguistes, les psycholinguistes, les éducateurs et les programmeurs de politiques linguistiques. C'est un champ de recherche théorique et empirique qui permet, par exemple, d'analyser les questions suivantes :

- Quelle est la structure neurolinguistique du bilingue ?
- Quels sont les effets positifs et négatifs que peut avoir le bilinguisme sur la personnalité ?
- Quel impact peut avoir le bilinguisme sur la cognition et la métacognition de l'enfant ?
- Quels nouveaux besoins provoque la réalité sociopolitique chaque fois plus internationalisée d'aujourd'hui en ce qui concerne le bilinguisme ?
- Quelle est la réponse des systèmes éducatifs face à ces nouveaux défis ?
- À quel âge faut-il commencer le bilinguisme, et pourquoi ?

De par son importance, le bilinguisme est un thème qui a préoccupé et intéressé les psychologues et les linguistes depuis les débuts du XX siècle. C'est un thème qui a récemment pris de l'importance pour les disciplines comme la neurolinguistique et la psycholinguistique, qui a suscité de nombreuses recherches et qui a doublé ainsi ses références

* Ce travail a été réalisé avec l'aide d'une bourse DGAPA — UNAM, pour le Doctorat en Linguistique de la UNAM. Je remercie mon Assesseur principal — la Dr. Cecilia Rojas Nieto —, ainsi que la Dr. Rebeca Barriga Villanueva et la Dr. Silvia Rojas-Drummond — membres de mon Comité tutorial.

bibliographiques. « Siguán et Mackay (1986) signalent que pendant une période de 10 ans, celle qui va de 1972 à 1982, la quantité de références bibliographiques sur le bilinguisme et le biculturalisme est passé de 11.000 à 20.000 titres » (Lasagabaster, 2002).

Le bilinguisme — qui est selon Jakobson (1963 : 35) « le problème fondamental de la linguistique » — est alors un terrain fertile qui mérite d'être analysé et étudié. Dans cet article, nous proposons une réflexion autour des questions suivantes :

- Est-il important d'être bilingue ?
- Comment sont organisées les langues dans le cerveau ?
- Quels types de bilinguisme existe-il ?
- Quels sont les effets négatifs de certains bilinguismes ?
- Quels sont les effets positifs de certains types de bilinguisme sur la cognition ?
- À quel âge faut-il commencer l'enseignement d'une deuxième langue ? Et avec quelle méthode ?

2. EST-IL IMPORTANT D'ÊTRE BILINGUE ?

Nous vivons actuellement dans un monde globalisé, dans un monde de multiples interrelations, de relations économiques, financières, culturelles, technologiques, médicales, humanistes, de services, de transports, de communications, d'informatique, etc. Le fait de vivre dans ce monde globalisé nous mène à participer dans un marché de travail qui offre plus de facilités, mais aussi plus de défis et de compétition.

D'un autre côté, le multilinguisme est la norme pour la majorité de l'humanité. « Le multilinguisme est la manière naturelle de vie pour des centaines de millions de personnes dans tout le monde (...). Environ 5000 langues coexistent dans moins de 200 pays et il est évident qu'une énorme quantité de contacts linguistiques doivent avoir lieu » (Cristal, 1993 : 360, dans Ferreiro, 1997 : 294). Grosjean (1982) spécifie que la moitié de la population du monde d'aujourd'hui est bilingue. Avec des chiffres plus élevés, Duverger (1995) pense que si nous prenons en compte différents niveaux de bilinguisme de différents contextes — comme le bilinguisme familial, le bilinguisme migratoire, de voyage, de relations amoureuses, etc. —, nous pouvons considérer que les $\frac{3}{4}$ des habitants de la planète sont bilingues.

Deprez (1994) distingue entre les langues internationales, les langues nationales et les langues régionales.

- a. Les langues internationales sont de grandes langues de communication qui ont un certain prestige.
- b. Les langues nationales sont des langues d'une extension et diffusion plus restreinte comme le danois et le hongrois.
- c. Les langues régionales sont des petites langues avec un territoire bien délimité. C'est le cas du galicien et du basque.

Dans ce travail nous considérons que toute langue doit être soignée et conservée. Cependant, nous considérons aussi que pour réussir à participer avec succès dans le tissu globalisé actuel les langues internationales prennent un sens et une fonction particulière. Dans un monde d'interrelations, elles deviennent un instrument de communication, de rapprochement et de compréhension. Par « langues internationales » nous comprenons, en plus de la définition de Deprez, les langues qui s'utilisent à une échelle internationale, comme c'est le cas pour l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le français, le mandarin, le portugais (Kaplan et Baldauf, 1997). Nous comprenons aussi les langues qui sont des instruments de communication écrite et orale dans les organismes internationaux, comme l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français, le mandarin et le russe (Fasold, 1984).

Dans cette même perspective, la Commission Internationale sur l'Éducation pour le XXI^{ème} siècle de l'UNESCO propose l'idée suivante :

Nous n'avons pas prêté suffisamment attention à l'enseignement généralisé d'une seconde et troisième langue. La Commission estime que l'on devrait insister plus sur l'enseignement des langues pour que le plus grand nombre de jeunes apprenne, en plus de la langue nationale, une autre langue de grande diffusion. La connaissance d'une langue internationale sera indispensable pour le monde global et pour le marché mondial du XXI^{ème} siècle. L'objectif que tout le monde soit bilingue n'est pas impossible et, de plus, la capacité de parler plusieurs langues a été la norme dans de nombreuses parties du monde. Dans de nombreux cas, la connaissance d'une langue internationale peut être indispensable pour acquérir les connaissances scientifiques et technologiques les plus récentes qui aideront un pays à atteindre les niveaux modernes de développement économique. Motiver les enfants et les jeunes à apprendre plusieurs langues, c'est leur donner les moyens indispensables pour triompher dans le monde de demain (Delors, 1996 : 142).

Spangenberg et Pritchard (1994, dans Ferreiro, 1997) observent que le bilinguisme avec des langues internationales est un facteur qui aide à trouver du travail avec plus de facilité.

Le bilinguisme peut aussi être un facteur qui permet de promouvoir la pluralité et la tolérance dans le monde. Le fait d'apprendre, d'adopter et de comprendre le système symbolique de « l'autre » est un bon début pour pouvoir le respecter. Contrairement au bilingue, le monolingue est enfermé dans sa langue (Renard, 2000) ; il vit un isolement cognitif, conceptuel, symbolique. Le linguiste français Claude Hagège (1996) pense qu'avec le bilinguisme il est possible de répandre la culture de la paix et l'esprit d'altérité.

Selon Siguán (2001 : 357), « ce sont précisément les bilingues, parce qu'ils sont familiarisés avec plusieurs langues, qui peuvent se situer au-delà des conflits entre des interlocuteurs de différentes langues et qui peuvent permettre une compréhension mutuelle. Il correspondra donc aux professeurs, aux penseurs et aux gouverneurs bilingues et plurilingues le devoir de construire un ordre mondial tolérant et solidaire ».

Dans le contexte sociopolitique que nous vivons, l'école se voit confrontée à de nouveaux problèmes. Duverger (1995 : 29), Directeur général des relations culturelles, scientifiques et techniques du ministère des Affaires étrangères en France dans ces dates-là, propose que :

La mondialisation des échanges, l’internalisation de l’économie du marché et la multiplication des moyens de communication ont comme effet de produire de nouveaux besoins éducatifs ; les futurs adultes (...) sont conscients du besoin indispensable de mieux comprendre « l’étranger », chaque fois plus proche. Communiquer avec cet étranger omniprésent, pour lui vendre ou acheter des marchandises, mais aussi et surtout pour mieux le connaître et vivre avec lui, c’est bien sûr lui parler, lui écrire, et l’école est alors interpellée dans sa mission d’apprentissage des langues, au-delà de l’indispensable maîtrise de la langue maternelle.

3. COMMENT SONT ORGANISÉES LES LANGUES DANS LE CERVEAU ?

Weinreich (1953) fait la distinction entre le **bilinguisme coordonné** et **composé** et il propose que la structure psycholinguistique du bilingue est organisée de manière différente selon le type de bilinguisme. Pour le premier type, le coordonné, l’enfant développe deux systèmes linguistiques parallèles et indépendants. Pour un mot il dispose de deux signifiants et de deux signifiés (Altarriba et Heredia, 2008).

Pour le bilinguisme composé, l’enfant n’a qu’un seul signifié pour deux signifiants. Avec ce type de bilinguisme, l’enfant n’est pas capable de détecter les différences conceptuelles marquées par les deux langues ; il perçoit la vie à partir d’un de ces deux système et il se conduit alors comme un monolingue.

Ces deux types de bilinguisme peuvent être représentés de la manière suivante :

	BILINGUISME COORDONNÉ		BILINGUISME COMPOSÉ
NIVEAU CONCEPTUEL	Book	livre	Book = livre
NIVEAU LEXICAL	 /buk/	 /livre/	() /buk/ /livre/
INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES	NULLES		BIDIRECTIONNELLES L1 → ← L2

Tableau 7.1. Bilinguismes coordonné et composé (basé sur Romaine, 1996 : 79 ; Altarriba et Heredia, 2008).

En se basant sur Ronjat (1913), Hagège (1996 : 41) considère que le bilinguisme coordonné se développera à condition que chacun des parents ne parle qu’une seule langue à l’enfant. L’enfant construit ainsi deux systèmes qu’il distingue clairement et qu’il manipule avec habileté. Cette pratique organisée permet qu’un bilinguisme réel ait lieu, c’est-à-dire un bilinguisme avec une double compétence communicative (Hymes, 1975). Elle permet aussi que l’enfant devienne un bon traducteur qui distingue clairement les deux systèmes (Ervin et Osgood, 1954, dans Hagège, 1996).

Pour le bilinguisme coordonné, on n’observe pas d’interférences entre les deux langues ; en échange, pour le bilinguisme composé, il existe des interférences bidirection-

nelles (Paradis, 1987, 2004), c'est-à-dire de et vers les deux langues. Ce type de bilingue a donc besoin des deux langues pour communiquer, penser, sentir.

De récentes recherches en Neurologie confirment l'existence de ces deux types de bilinguisme. Le psychoneurologue Michel Paradis (1981, 2004) rapporte, en effet, deux types de stockages neurologiques. Le premier est ample et « étendu » et il contient des éléments des deux langues. Ceux-ci fonctionnent alors à partir des mêmes mécanismes neurologiques et, en cas d'aphasie, les deux systèmes linguistiques sont affectés. Ce type de stockage soutient l'hypothèse du bilinguisme composé.

D'un autre côté, Paradis parle d'un stockage indépendant et « duel », où chaque langue utilise des mécanismes propres à chacune malgré le fait d'être situées dans une même zone du cerveau dédiée au langage. Dans ce cas-ci, une aphasie affecte une seule langue. Ce type de stockage équivaut au bilinguisme coordonné.

La compétence et le niveau linguistique est un autre critère qui offre une nouvelle typologie de bilinguisme. Weinreich (1953) parle, en effet, d'un **bilinguisme subordonné** qui dénote un déséquilibre de développement linguistique entre les deux langues, étant donné que la langue maternelle s'est consolidée tandis que la seconde langue est en voie de développement. Ce bilinguisme est alors incomplet. Pour le bilinguisme subordonné, l'individu « perçoit la vie » à partir de sa langue maternelle et il procède ainsi comme un monolingue. Dans ce type de bilinguisme on observe des interférences unidirectionnelles — de L1 vers L2 — et celles-ci sont stimulées par la pédagogie de la traduction qui ne permet pas une consolidation des deux langues (Paradis, 1987). Le bilinguisme subordonné peut être représenté de la manière suivante :

	BILINGUISME SUBORDONNÉ
NIVEAU CONCEPTUEL	Book
NIVEAU LEXICAL	 /buk/ /livre/
INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES	UNIDIRECTIONNELLES
	L1 → L2

Tableau 7.2. Le bilinguisme subordonné (basé sur Weinreich, 1968, dans Romaine, 1996 : 79).

Dans cette même perspective, Elizabeth Peal et Wallace Lambert, en 1962, parlent d'un bilinguisme équilibré — où le bilingue utilise les deux langues avec des objectifs communicatifs — et ils l'opposent au pseudo-bilinguisme où le bilingue « connaît une langue bien mieux que l'autre et il n'emploie donc que celle-ci pour communiquer » (1962 : 6). Il peut y avoir des cas où aucune des deux langues ne se développe ; Hansegard (1968) parle alors du semilinguisme. Le semilingue « a un vocabulaire très réduit et une grammaire incorrecte, il contrôle consciemment sa production linguistique, il est affecté

et peu créatif dans chacune des deux langues et il ne peut penser et exprimer ses émotions dans aucune de celles-ci » (Baker, 1997 : 36 ; 2006).

Michel Paradis (1987 : 424) parle alors d'une structure neurologique particulière de chaque langue selon son niveau d'automatisation. « La langue la moins automatisée occupe une superficie plus ample que la langue la plus automatisée, dans la zone du langage ».

La proposition de Weinreich peut être plus complexe qu'une distribution tripolaire. En effet, pour certains individus, les niveaux de langue peuvent s'organiser selon les trois types de bilinguisme — le coordonné, le composé et le subordonné —. « Il est donc théoriquement possible qu'un locuteur ait un système coordonné pour la syntaxe et la sémantique et qu'il ait une phonologie subordonnée » (Paradis, 1987 : 433) et, en plus, qu'il soit coordonné pour la décodification et subordonné pour la codification. Il faudrait donc penser au bilinguisme comme un continuum qui se situe entre deux pôles - le bilinguisme coordonné, d'un côté, et le bilinguisme composé, de l'autre - pour chaque niveau linguistique. Les différentes organisations sont dynamiques et changent dans le temps ; elles sont influencées par les nouvelles acquisitions et expériences sociales et linguistiques (Bialystok, 2001).

Pendant les années 70, les études psycholinguistiques qui étudiaient s'il existe un seul stockage pour les deux langues, où si chacune a son propre espace neurologique avec des interrelations entre chacune d'elles, se sont poursuivies (Altarriba et Heredia, 2008). On observe ainsi deux propositions théoriques opposées. D'un côté, Volterra et Taeschner (1978) et Vila et Cortés (1991) proposent qu'au début de l'acquisition les deux langues occupent un même espace cérébral et que, postérieurement, celui-ci se différencie peu à peu. Volterra et Taeschner proposent ainsi l'**Hypothèse du Système Unique** où les langues montrent au début une fusion lexicale et syntaxique et, plus tard, une séparation graduelle du lexique et des structures grammaticales.

D'autres auteurs — par exemple, Kirsner (1984), Meisel (1990), Ezeizabarrena (1996), Barreña et Ezeizabarrena (1999) — proposent que depuis le début chaque langue a son propre système linguistique si le bilinguisme se développe dans un contexte d'« une personne — une langue » et s'il est équilibré. De nombreux auteurs défendent alors l'**Hypothèse du Développement Séparé** (De Houwer, 1995) depuis le début de l'acquisition bilingue, autant pour le niveau morphosyntaxique que pour le niveau lexical. Pour ce modèle, les interférences linguistiques sont presque inexistantes (Altarriba et Heredia, 2008).

Les images suivantes proposées par Claude Hagège (1996) illustrent bien cette polémique. Le premier dessin défend l'idée d'un stockage conceptuel et lexical commun pour les deux langues. Le deuxième dessin propose un stockage conceptuel et lexical indépendant pour chacune d'entre elles. Et, finalement, la troisième image présente un stockage conceptuel commun et deux stockages lexicaux indépendants.

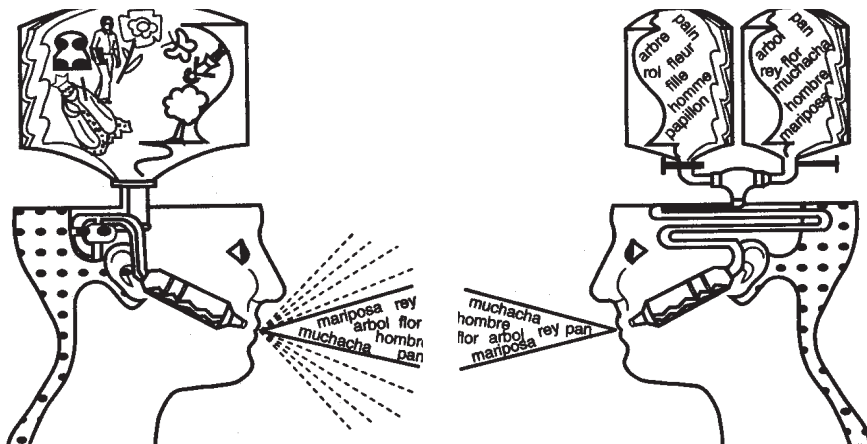


Figure 7.1. Un stockage conceptuel et lexical commun pour les deux langues (Hagège, 1996 : 236).

Figure 7.2. Un stockage conceptuel et lexical indépendant pour chaque langue (Hagège, 1996 : 236).

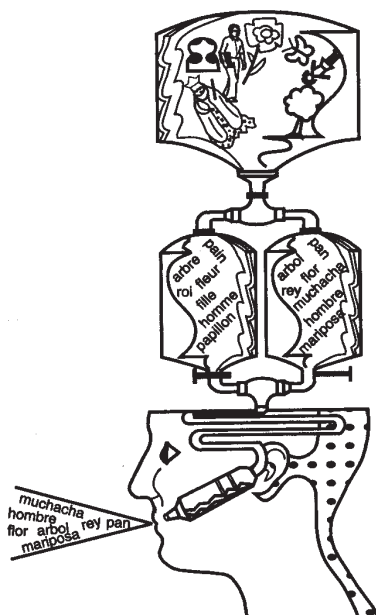


Figure 7.3. Un stockage conceptuel commun et deux stockages lexicaux indépendants (Hagège, 1996 : 236).

4. QUELS AUTRES TYPES DE BILINGUISME EXISTE-IL ?

Différents types de bilinguisme

<i>Critères</i>	<i>Type de bilinguisme</i>	<i>vs. type</i>	<i>Auteurs</i>
I. NEUROLOGIQUES	Coordonné : L'individu possède deux systèmes linguistiques indépendants.	Composé : Il dispose de deux systèmes linguistiques fusionnés.	Weinreich (1953) Ervin et Osgood (1954) Myers-Scotton (2006)
II. LINGUISTIQUES	A. Complet : L'individu domine les deux langues, il est « équilibré ».	Incomplet ou subordonné : Il vit un déséquilibre de développement linguistique de ses deux langues, la langue maternelle s'est consolidée tandis que la seconde langue est en voie de développement. Il « perçoit la vie » à partir de sa langue maternelle et il procède ainsi comme un monolingue.	Weinreich (1953)
	B. Équilibré : L'individu domine les deux langues, il est « équilibré ».	Pseudo-bilingue : Il connaît une langue bien mieux que l'autre et il n'emploie que celle-ci pour communiquer.	Peal et Lambert (1962)
	C. Équilibré : L'individu domine les deux langues, il est « équilibré ».	Semilinguisme : Il ne domine aucune des deux langues.	Hansegard (1968) Grosjean (2008)
	D. Productif : L'individu domine les quatre habiletés dans les deux langues.	Réceptif : Il comprend les deux langues, mais il s'exprime uniquement avec l'une d'elles.	Romaine (1989) Baetens Beardsmore (1982), Lambert (1974)
	E. Fonctionnel externe : L'individu emploie les deux langues pour communiquer avec des interlocuteurs.	Fonctionnel interne : Il emploie les deux langues pour communiquer avec soi-même — e.g. pour avoir un dialogue interne -, pour compter, prier, rêver, insulter et pour apprendre et réfléchir sur le langage.	Mackey Skutnabb-Kangas (1981) Malmberg (1977)
	F. Endormi : L'individu n'utilise pas régulièrement l'une des deux langues et celle-ci vit un processus d'érosion.	Actif : Il utilise régulièrement les deux langues.	Romaine (1989) Grosjean (1982, 2004, 2008) Galloway (1978)
III. L'ÂGE PENDANT L'ACQUISITION	A. Précoce : L'individu est bilingue depuis l'enfance.	Tardif : Il acquiert la L2 pendant l'âge adulte.	Adler(1977), Haughen (1956), McLaughlin (1984), Myers-Scotton (2006)
	B. Simultané : Pendant son enfance, l'individu apprend les deux langues au même temps.	Successif : Il acquiert une langue après l'autre.	McLaughlin (1984) Sánchez-Casas (1999) Baker (2006)
IV. LE CONTEXTE PHYSICO-SOCIAL	A. Scolaire : L'individu acquiert la L2 dans le contexte formel de l'école.	Naturel : Il est en contact avec les deux langues dans un contexte familial depuis son enfance.	Badia Margarit (1964) Skutnabb-Kangas (1981)
	B. Populaire : Le bilinguisme se développe dans un contexte d'immigration et généralement il est involontaire.	Élitiste : Le bilinguisme est un apprentissage voulu de la classe moyenne.	Gaarder (en Paulston, 1975) Skutnabb-Kangas (1981) Bratt Paulston (1977)
V. LES FACTEURS PSYCHOLOGIQUES ET SOCIAUX	A. Additif : Le contexte personnel et social transmet à l'individu que le bilinguisme est un enrichissement culturel.	Soustractif : Le contexte personnel et social transmet à l'individu que le bilinguisme est une menace pour l'identité culturelle.	Lambert (1974) Romaine (1989) Baker (2006)
	B. Égalitaire : La relation entre L1 y L2 est d'égalité, parce que chacune des deux langues a un statut social positif.	Inégal : L'une des deux langues est subordonnée à l'autre, à cause du statut social inégal de chacune d'elles.	Hagège (1996)

Tableau 7.3. Différentes typologies de bilinguisme.

Si nous combinons différents types de bilinguisme, nous obtenons certaines catégories particulières, comme dans les cas suivants :

1. Coordonné, complet, additif et égalitaire (=,+)	2. Coordonné, incomplet, additif et égalitaire (=,+)	3. Coordonné, incomplet, soustractif et inégal (#,-)	4. Coordonné, semi-linguisme, soustractif et inégal (#,-)
$\begin{array}{c} \\ \\ L1(=,+) \quad L2(=,+) \end{array}$	$\begin{array}{c} \quad \\ \quad \\ L1(=,+) \quad L2(=,+) \end{array}$	$\begin{array}{c} \quad \\ \quad \\ L1(\#,-) \quad L2(\#,-) \end{array}$	$\begin{array}{c} \quad \\ \quad \\ L1(\#,-) \quad L2(\#,-) \end{array}$
5. Composé, complet, additif et égalitaire	6. Composé, incomplet, additif et égalitaire	7. Composé, incomplet, soustractif et inégal	8. Composé, semilinguisme, soustractif et inégal
$\begin{array}{c} \quad \text{---} \quad \\ \quad (=,+) \quad \\ \quad \text{---} \quad \\ \quad L1 + L2 \quad \\ \quad \text{---} \quad \end{array}$	$\begin{array}{c} \quad \text{---} \quad \\ \quad (=,+) \quad \\ \quad \text{---} \quad \\ \quad L1 + L2 \quad \\ \quad \text{---} \quad \end{array}$	$\begin{array}{c} \quad \text{---} \quad \\ \quad (\#,-) \quad \\ \quad \text{---} \quad \\ \quad L1 + L2 \quad \\ \quad \text{---} \quad \end{array}$	$\begin{array}{c} \quad \text{---} \quad \\ \quad (\#,-) \quad \\ \quad \text{---} \quad \\ \quad L1 + L2 \quad \\ \quad \text{---} \quad \end{array}$

Tableau 7.4. Différents types de bilinguisme.

C'est le bilinguisme coordonné, additif et égalitaire qui est recommandé par les psychologues et les psycholinguistes étant donné que c'est celui qui permet de développer le bilinguisme idéal, c'est-à-dire l'équilinguisme ou le bilinguisme équilibré. « L'équilingue parle ses deux langues aussi bien l'une que l'autre, n'a pas de préférence pour l'une ou pour l'autre et ne les confond jamais » (Deprez, 1994 : 23). Ce bilinguisme est positif pour le développement linguistique, cognitif et psychologique de l'enfant, tandis qu'un autre type de bilinguisme — le bilinguisme *composé, soustractif et inégal* — est un obstacle pour ce développement.

5. QUELS SONT LES EFFETS NÉGATIFS DE CERTAINS BILINGUISMES ?

Comme il a déjà été dit, pendant le XX^{ème} siècle, l'intérêt pour le thème du bilinguisme a augmenté et les études théoriques et empiriques ont suscité deux courants d'opinion opposés dans les disciplines de la psycholinguistique, de la psychologie et de l'éducation. Jusque dans les années 60, le bilinguisme était critiqué et non recommandé et, en échange, depuis cette date-là, les recherches présentent des opinions essentiellement positives.

Les experts qui ont été convoqués par l'UNESCO, et qui se sont réunis à Paris en 1951, partageaient la première perspective, celle qui est en désaccord avec le bilinguisme. Ils recommandaient d'enseigner la lecture et l'écriture en langue maternelle et d'introduire ensuite la seconde langue étant donné que « le bilinguisme précoce implique forcément des désavantages pour les personnes » (Vila, 1996 : 95).

Epshtein (cité par Vygotsky, 1935, 2000) partage cette opinion. Pendant la première moitié du XX^e siècle, ce psychologue a considéré que le bilinguisme avait comme conséquence le mélange des deux langues et que ce mélange provoquait des erreurs linguistiques, des difficultés d'expression, de la confusion mentale et de l'insécurité émotionnelle. Selon cet auteur, chaque langue a une structure syntaxique, phonétique et sémantique particulière et ces différences rendent difficiles la pensée du polyglotte. « Chaque peuple possède sa propre manière d'organiser les objets et leurs caractéristiques, les actions et leurs relations dans le but de les nommer » (dans Vygotsky, 1935, 2000 : 342). Le bilinguisme implique alors un conflit entre les idées et une inhibition et confusion des connections entre les idées. Dans une situation extrême, il peut provoquer des pathologies psychologiques et du langage.

Les propositions d'Epshtein sont un témoignage de la pensée de ces temps-là. Cet auteur considérait que « tout bilinguisme est un mal social et que la mission du pédagogue est de diminuer le plus possible l'influence de ce mal pour le développement de l'enfant » (dans Vygotsky, 2000 : 342). Il proposait alors que l'emploi d'une seule langue, et l'utilisation passive des autres à partir des habiletés de réception, était le plurilinguisme le moins néfaste. Les torts que provoque le bilinguisme dépendent aussi de l'âge de l'élève. L'enfance précoce est l'âge le plus vulnérable étant donné que les relations entre pensée et langage ne se sont pas encore bien consolidées.

Les observations de Epshtein se sont basées sur des enquêtes, des observations personnelles et sur certaines recherches faites à partir de l'enseignement de plusieurs langues en Suisse. Pour cet auteur, « la base psychique de la langue consiste à établir des relations associatives entre un élément phonétique et son signifié correspondant, c'est-à-dire un objet ou une idée » (dans Vygotsky, 2000 : 341). Le bilingue doit alors établir deux fois ce système de relations.

Pour la psychologie expérimentale, plusieurs liens associatifs, engendrés par un même point, peuvent s'inhiber l'un à l'autre. « Si une idée est liée simultanément à deux éléments phonétiques, la tendance de ces deux mots sera d'affleurer à la conscience juste après l'idée évoquée. Les deux tendances associatives sont mises en concurrence et c'est le lien associatif le plus fort et habituel qui gagne. Cependant, cette victoire est le résultat d'une lutte qui a comme conséquence un ralentissement et une altération du processus associatif » (2000a : 341).

On pourrait croire que la description de d'Epshtein s'applique uniquement à un bilinguisme mélangé — nommé bilinguisme composé il y a un moment — ; cependant cet auteur mentionne que, même si les deux langues sont indépendantes dans la structure psycholinguistique de l'enfant, elles s'inhibent l'une à l'autre et elles établissent une relation d'antagonisme. L'enfant mélange alors inévitablement les deux systèmes, il vit des interférences entre les deux langues et il expérimente un appauvrissement de sa langue maternelle ainsi que de la langue cible.

D'autres auteurs critiques du bilinguisme sont présentés par Suzanne Romaine (1996). Ceux-ci sont les suivants :

AUTEURS	ANNÉES	INDIVIDUS ÉTUDIÉS	RÉSULTATS
Goddard	1917	Des immigrés	25 sur 30 ont démontré être des « débiles mentaux »
Brigham	1923	Des immigrés	Pauvre performance et bas niveau d'intelligence
Smith	1923	Des enfants bilingues et monolingues gallois/anglais	Les monolingues obtiennent de meilleurs résultats dans des activités comme la dictée et la rédaction en anglais
Sear	1924	1400 enfants de 7 à 14 ans, bilingues gallois/anglais, en zones rurales y urbaines du Pays de galles	Les enfants bilingues de zones rurales ont un bas niveau d'intelligence. Dans les zones urbaines, les bilingues et les monolingues ont un niveau semblable
Goodenough	1926	Des immigrés	Le bilinguisme provoque des déficiences cognitives et un bas niveau d'intelligence
Smith	1949	Des enfants bilingues chinois/anglais à Hawaï	Le bilinguisme provoque des problèmes linguistiques dans les deux langues
Anastasi y Córdoba	1953	Des enfants immigrés, bilingues espagnol/anglais	Le bilinguisme est un désavantage pour la performance dans les deux langues

Tableau 7.5. Auteurs en désaccord avec le bilinguisme.

Ce tableau permet de voir que de nombreuses études réalisées avant les années 60 mettaient en doute les bénéfices linguistiques et cognitifs du bilinguisme. Nous pouvons aussi observer que la plupart des auteurs ont étudié le bilinguisme populaire — ou en contexte d'immigration —, contexte qui ne permet pas de développer un bilinguisme optimum étant donné, qu'à cause de certains facteurs sociaux, économiques et psychologiques, celui-ci est en général incomplet, soustractif et inégal. Il faut aussi préciser que la rigueur de ces recherches est mise en doute à cause du manque de contrôle de certaines variables, comme par exemple les relations entre les groupes socioculturels (Romaine, 1996).

6. QUELS SONT LES EFFETS POSITIFS DE CERTAINS TYPES DE BILINGUISMES SUR LA COGNITION ?

C'est donc à partir des années 60, plus précisément à partir de l'article de Peal et Lambert de 1962 intitulé « La relation du bilinguisme et de l'intelligence », que l'approche positive face au bilinguisme prend de la force. Il faut remarquer cependant que le contexte d'étude de ces recherches n'est plus le contexte d'immigration, mais celui de la classe moyenne où les deux langues ne sont pas en conflit. Comme il a été dit, ce contexte permet de développer le bilinguisme complet, additif et égalitaire. Ces études sont plus rigoureuses que les antérieures étant donné qu'elles contrôlent certaines variables comme le niveau socioéconomique des étudiants et le niveau linguistique des deux langues. Le tableau suivant présente certaines de ces recherches :

AUTEURS	ANNÉES	INDIVIDUS ÉTUDIÉS	RÉSULTATS
Peal et Lambert	1962	Des bilingues et des monolingues de 10 ans, de classe moyenne de la même école française de Montréal. Des enfants avec un bilinguisme équilibré	Les bilingues obtiennent de meilleurs résultats dans les épreuves d'intelligence verbale et non-verbale, essentiellement dans la réorganisation de structures visuelles, dans l'emploi de concepts abstraits et dans la flexibilité mentale et symbolique. En échange, le monolingue a une structure de pensée unitaire qu'il utilise pour toutes les tâches.
Liedtke y Nelson	1968		Les bilingues ont plus de facilité pour la formation de concepts : cette habileté est importante pour le développement intellectuel.
Ianco-Worrall	1972	Des bilingues et des monolingues afrikaans/anglais de 4 à 9 ans, en Afrique du Sud	Les bilingues réalisent avant les monolingues que la langue est un système abstrait et arbitraire. Ils ont un avantage de 2 à 3 ans dans le développement sémantique.
Scott	1973		Les bilingues ont plus de facilité pour les tâches qui sont basées sur la pensée divergente ; ils ont plus de créativité et d'imagination.
Carringer	1974	Des bilingues espagnol/anglais de 15 ans	Les bilingues ont une pensée créative et flexible plus développée que les monolingues.
Genese, Tucker y Lambert	1975	Des bilingues anglais/français	Les bilingues sont plus conscients que les monolingues des besoins communicatifs de leurs interlocuteurs. Selon Romaine (1996), ils sont plus décentrés en termes de Piaget.
Bialystock	1987		Les bilingues ont plus de facilité dans l'emploi conscient de la langue, par exemple pour identifier des mots dans une phrase, pour identifier le signifiant ou le signifié d'un mot, pour attribuer un nom à un objet. Cette facilité démontre un bon maniement d'une des habiletés centrales du développement cognitif, c'est-à-dire l'attention sélective des composants linguistiques et leurs caractéristiques — comme les mots — dans l'axe de la phrase et du discours. Cette habileté est indispensable pour la lecture et l'écriture et pour l'emploi du discours oral et écrit du langage.
Malakoff	1992		Les bilingues sont de meilleurs traducteurs.

Tableau 7.6. Auteurs à faveur du bilinguisme (basé sur Romaine, 1996).

De nombreux auteurs de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle proposent alors que le bilinguisme est un facteur qui implique des avantages pour le développement cognitif et psycholinguistique de l'enfant (Baker, 2006 ; Bee Chin et Wiggles-Worth, 2007 ; Altarriba et Heredia, 2008). Pour plus de clarté, les principaux bénéfices du bilinguisme sont illustrés dans le tableau suivant :

L'INTELLIGENCE	LA PENSÉE	LE DÉVELOPPEMENT LINGUISTIQUE
L'intelligence verbale L'intelligence non-verbale	Descentrations Flexibilité mentale et symbolique Pensée divergente Pensée créative Imagination Métacognition	Formation de concepts Développement sémantique Capacité métalinguistique : Prise de conscience de la langue comme un système logique, abstrait et arbitraire ; identification des catégories linguistiques comme les mots ; conscience des processus de l'interaction

Tableau 7.7. Les bénéfices d'un bilinguisme coordonné, complet, additif et égalitaire.

Je pense, qu'en tant que professeurs, nous pouvons provoquer et obtenir les résultats des tableaux 7.5 et 7.6, selon le type de bilinguisme positif ou négatif que nous développons en classe (cf. les données du tableau 7.3).

La conscience linguistique

Depuis les années 1970, dans le contexte de la Psycholinguistique, on observe un intérêt particulier pour l'étude de la *Conscience Linguistique* et son effet sur le développement linguistique et cognitif chez le jeune enfant. Par conscience linguistique, Pratt et Grieve (1984a : 2) dénotent « l'habileté de penser et de réfléchir sur la nature et les fonctions du langage ». La conscience linguistique se développe dans tous les niveaux de langue, celui de la phonétique, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique, l'oral et l'écrit.

Des auteurs comme Donaldson (1978), Flavell (1977), Hakes *et al.* (1980) partagent avec Pratt et Grieve (1984b : 128) l'idée « que la conscience linguistique à l'école préscolaire et dans les premières années de primaire détermine la capacité de l'enfant à réfléchir sur ses propres mécanismes de pensée et influence les habiletés cognitives qui appartiennent à une grande gamme de contextes ». D'autre part, Liberman *et al.* (1974) considèrent que cette conscience est fondamentale et nécessaire pour les habiletés de lecture et d'écriture.

La conscience linguistique et le bilinguisme

De nombreux chercheurs pensent que le bilinguisme est un facteur qui promeut la conscience linguistique et, en conséquence, le développement linguistique et cognitif du jeune enfant (Bialystok, 2004 ; Baker, 2006 ; Altarriba et Heredia, 2008). Par exemple,

Peal et Lambert (1962), Bain (1974), Cummins (1976) et Tunmer et Myhill (1984) proposent que les bilingues possèdent une flexibilité cognitive supérieure de celle des monolingues. Cette supériorité peut être mesurée et observée dans des preuves d'intelligence, de formation conceptuelle, de raisonnement global, de résolutions de problèmes, et de connaissances et réflexion sur des systèmes abstraits et symboliques comme les systèmes linguistiques.

En approuvant la relation du bilinguisme avec la capacité d'abstraction, Duverger (1995 : 42) pense que :

Le bilinguisme et l'enseignement bilingue développent des capacités d'abstraction (prise de conscience de l'arbitraire signifiant/signifié), des capacités à forger des concepts (exposition à des interactions linguistiques et culturelles), des compétences de traitement de l'information plus affirmées (perceptions plus vastes et plus fines, capacité d'écoute, d'attention, de vigilance), des qualités d'adaptabilité (alerte intellectuelle), mais aussi de créativité et de pensée plus ouverte et divergente.

En termes de Lambert et Tucker (1972), le développement de deux langues depuis l'enfance promeut une linguistique contrastive spontanée. En effet, le fait d'être bilingue implique prendre conscience de l'existence du langage en général et de certaines langues en particulier et de faire l'effort de les différencier et d'éviter des interférences linguistiques. Cette attention cognitive a comme conséquence que le bilingue soit « deux fois plus soigneux dans ses choix lexicaux, syntaxiques, phonétiques, pragmatiques, etc. et qu'il ait une intuition plus développée face aux règles du langage en général et des langues spécifiques » (Pinto, 1993 : 128). Godijns (1996 : 175) propose que cette capacité analytique du bilingue stimule l'emploi de l'hémisphère gauche du cerveau.

Des auteurs comme Tunmer et Myhill (1984), Pinto (1993) et Bialystok (2001) considèrent que le niveau équilibré des compétences linguistiques des deux langues a un effet positif sur la capacité métalinguistique. Le fait de développer un bilinguisme coordonné, complet et équilibré stimule la conscience linguistique et l'enfant peut faire le transfert de ces habiletés dans d'autres domaines psycholinguistiques (Bee Chin et Wigglesworth, 2007 ; Altarriba et Heredia, 2008). Par exemple, Liberman *et al.* (1974), Tunmer et Myhill (1984), Duverger (1995) proposent que la conscience linguistique du bilingue qui lui permet de prendre conscience et de comparer deux systèmes symboliques, abstraits et logiques, est bénéfique pour le développement de la propre langue maternelle, autant pour les habiletés orales qu'écrites. La conscience linguistique du bilingue facilite aussi l'apprentissage d'autres langues (Hagège, 1996 ; Le Français dans le Monde, 1997).

Cette capacité métalinguistique peut aussi bénéficier à d'autres disciplines scolaires. Gagliardi (1995) — Conseiller technique du projet sur la formation des enseignants et l'éducation multiculturelle/interculturelle, BIE-UNESCO de la fin du XX^{ème} Siècle — pense que les enfants bilingues ont plus de facilité que les monolingues pour développer d'autres systèmes abstraits, symboliques et logiques, comme celui des mathématiques.

Nombreux sont alors les auteurs qui défendent l'idée que le bilinguisme est un avantage (Bee Chin et Wigglesworth, 2007 ; Altarriba et Heredia, 2008). La flexibilité cognitive des bilingues est, selon Hagège, un avantage acquis, et non pas une attitude innée, qui mérite une réflexion rigoureuse. Dans ce sens-la, Emilia Ferreiro (1997 : 296-97) pense que pour le futur il est important d'assumer le bilinguisme comme un atout et qu'il est nécessaire de réfléchir sur les questions suivantes :

- Quels avantages communicatifs a le bilingue par rapport au monolingue ?
- Quel degré de conscience des aspects formels des langues qu'il connaît réussit à avoir le bilingue par opposition au monolingue ?
- Quel est le rôle de la traduction pendant le processus d'acquisition de deux langues ?
- En supposant que, comme il a été dit tant de fois, une langue est une vision déterminée du monde, quels seraient alors les avantages de découvrir dès un très jeune âge que les visions du monde ne sont pas absolues mais relatives ?
- Quelles capacités cognitives qui le distinguent d'un monolingue acquiert un biligue ?

Pour résumer, dans le tableau suivant, je présente les facteurs psycholinguistiques et cognitifs qui expliquent les bénéfices du bilinguisme coordonné, complet, additif et égalitaire :

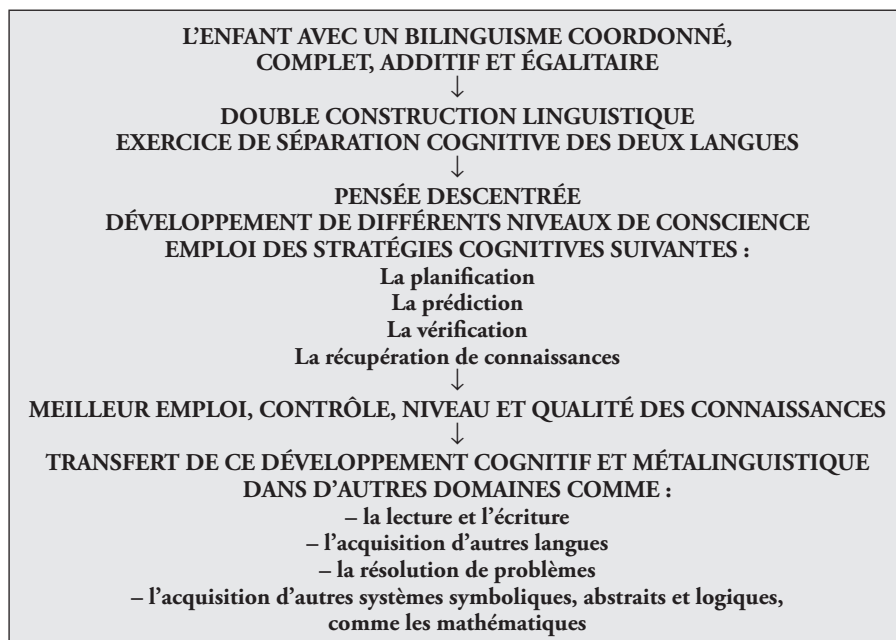


Tableau 7.8. Les facteurs psycholinguistiques et cognitifs qui expliquent les bénéfices du bilinguisme coordonné, complet, additif et égalitaire.

7. À QUEL ÂGE FAUT-IL COMMENCER L'ENSEIGNEMENT D'UNE DEUXIÈME LANGUE ? ET AVEC QUELLE MÉTHODE ?

Dans son livre, Claude Hagège (1996 : 80) propose que le bilinguisme devrait commencer avant l'école primaire, afin de profiter des capacités cognitives illimitées de l'enfant. En France :

L'enfant entre à trois ans en petite section d'école maternelle, est à quatre ans en moyenne section, à cinq ans en grande section, et il parvient donc à six ans au Cours Préparatoire. C'est dans cette classe, c'est-à-dire avant même la première des quatre années principales d'école primaire, dite Cours Élémentaire 1, et plus précisément un an avant, que devrait être introduit l'enseignement d'une deuxième langue, sous forme orale d'abord à cette étape.

Selon cet auteur, la deuxième langue devrait être enseignée en situation d'immersion, deux heures par jour, non pas comme une simple matière de plus mais comme un instrument de communication.

8. CONSIDÉRATIONS FINALES

Comme il a déjà été dit, c'est, entre autre, le bilinguisme coordonné, complet, additif et égalitaire qui est recommandé par les psychologues et les psycholinguistes (e.g. Bialystok, 2001), étant donné que c'est celui qui permet de développer un bon bilinguisme, un équilanguisme ou bilinguisme équilibré. « L'équilingue parle deux langues aussi bien l'une que l'autre ; il n'a pas de préférence pour l'une ou pour l'autre et il ne les confond jamais » (Deprez, 1994 : 23). Ce type de bilinguisme engendre une structure mentale bien organisée.

C'est donc une responsabilité des Instances Éducatives d'analyser quel type de bilinguisme est développé en classe, comment développer un bon bilinguisme et à quel âge il faut introduire cet enseignement à l'école. La Psycholinguistique a donc une tâche importante en ce qui concerne la recherche sur le Bilinguisme.

TERMES CLÉS DE CE THÈME

Bilinguisme coordonné, composé, subordonné
Bilinguisme complet, incomplet
Bilinguisme équilibré, semilinguisme
Bilinguisme productif, réceptif
Bilinguisme fonctionnel externe, fonctionnel interne
Bilinguisme actif, endormi
Bilinguisme précoce, tardif
Bilinguisme simultané, successif

Bilinguisme naturel, scolaire
 Bilinguisme élitiste, populaire
 Bilinguisme additif, soustractif
 Bilinguisme égalitaire, inégal

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

- Albert, M.L. et L.K. Obler (1978) *The Bilingual Brain*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, New York, Multilingual Matters, Ltd.
- (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Espagne, Cátedra Lingüística.
- Bee Chin, Ng, et G. Wigglesworth (2007) *Bilingualism An Advanced Resource Book*, New York, Routledge.
- Bialystok, E. (2004) « The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development », dans Bathia, T.K. et W.C. Ritchie (éds.), *The Handbook of Bilingualism*, États-Unis, 577-602.
- Candelier, M. (2002) « Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire », *Chemins Actuels*, n. 62, Mexique, AMIFRAM, pp. 7-16.
- Cummins, J. (1976) « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses », *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- , (1978) « Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-49.
- Charmian, O. (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, LAL, Hatier-Didier.
- De Groot, A.M.B. et J. Kroll (éds.) (1997) *Tutorials in Bilingualism : Psycholinguistic Perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- De Houwer, A. (1995) « Bilingual Language Acquisition » dans Fletcher, P. et B. MacWhinney, *The Handbook of Child Language*, England, Blackwell.
- (1999) « Two or More Languages in Early Childhood : Some General Points and Practical Recommendations », dans Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, <http://www.cal.org/ericcll/digest/earlychild.html>, 1-4.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Editorial de l'UNESCO.
- Deprez, C. (1994) *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier.
- Deshays, E. (1990) *L'enfant bilingue*, Paris, Robert Laffont.
- Duverger, J. (1995) « Repères et enjeux », *Revue internationale d'éducation*, Enseignements bilingues, n. 7, 29-44.
- Edwards, D. et Christophersen, H. (1988) « Bilingualism, Literacy, and Metalinguistic Awareness in Preschool Children », *British Journal of Development Psychology*, 6, 235-44.

- Ferreiro, E. (1997) « El bilingüismo : una visión positiva », dans Garza Cuarón (éd.), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, pp. 290-301.
- Gagliardi, R. (1995) « Des élèves bilingues en classe ». *Revue internationale d'éducation*, Enseignements bilingues, n. 7, 87-94.
- García Mínguez, M.L. (1996) « Estado actual de la enseñanza de idiomas en los Estados miembros de la Unión Europea », dans Siguán, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Espagne, Editorial Horsoni, 141-48.
- Godijns, R. (1996) « La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia? », dans Siguán, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Espagne, Editorial Horsoni, 171-80.
- Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- Grosjean, F. (2008) *Studying Bilinguals*, New York, Oxford University Press.
- (2004) « Studying Bilinguals : Methodological and Conceptual Issues », dans Bathia, T.K. et W.C. Ritchie (Éds.), *The Handbook of Bilingualism*, États-Unis, 32-64.
- (1982) *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Hagège, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Jacob.
- Myers-Scotton, C. (2006) *Multiple Voices*, États-Unis, Blackwell Publishing.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins.
- (1981) « Neurolinguistic Organization of A Bilingual's Two Languages », dans Copeland, J. (éd.), *The Seventh LACUS Forum*, Columbia, Hornbeam Press.
- (1987) « Bilinguisme », dans Rondal, J.A. et J-P. Thibaut (comp.), *Problemes de Psycholinguistique*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 422-489.
- Peal, E. et Lambert, W.E. (1962) « The Relation of Bilingualism to Intelligence », dans *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole n. 546), 1-23.
- Romaine, S. (1995) *Bilingualism*, London, Blackwell.
- Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Champion.
- Sánchez-Casas, R.M. (1999) « Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe », dans De Vega, M. et F. Cuetos (éds.), *Psicolingüística del español*, Valladolid, Trotta.
- Siguán, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza Ensayo.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984) *Bilingualism or Not*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Vygotsky, L.S. (2000) « Sobre el plurilingüismo en la edad infantil », dans *Obras escogidas*, Espagne, Visor, 341-48.
- Weinreich, U. (1953) *Language in Contact. Findings and Problems*, New York, Publications of the Linguistic Circle of New York 1 (Second edition, 1968. The Hague, Mouton.)

ACTIVITÉS

- 1) Expliquez chacun des termes clés du chapitre.
- 2) Décrivez la méthodologie d'enseignement qui permet de développer un bilinguisme coordonné, additif et égalitaire dans la salle de classe.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- Adjemian, C. (1976). "On the nature of interlanguage systemns" dans *Language learning*. Vol 26. (núm 2): 297-320.
- Aguilar, J. (1984). "Psicología educativa: el enfoque cognoscitivo" dans *Información Científica y Tecnológica*. (núm 6): 88.
- Aitchison, J. (1976). *The Articulate Mammal: An Introduction to Pshycolinguistic*. New York: McGraw-Hill Books.
- Albrechtsen, D. et al. (1980). "Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage" dans *Language Learning*. (núm 30): 365-396.
- Alonso, M. R. (2002). *The Role of Transfer in Second Language Acquisition*. Espagne: Universidad de Vigo / Servicio de Publicaciones.
- Altmann, G. T. M. (ed) (2002). *Psycholinguistic*. New York: Routledge.
- Altarriba, J. et R. R. Heredia (2008) *An Introduction to Bilingualism*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Andersen, R. W. (1980). "The role of creolization in Schumann's pidginization hypothesis for second-language acquisition" dans R. Scarcella et S. Krashen (eds.) *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1981b). "Two perspectives on pidginization as second language acquisition" dans R. W. Andersen (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. (165-196) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1983). "Introduction: A language acquisition interpretation of pidginization and creolization" dans R. W. Andersen (ed.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Anderson, N. (2007) "L2 Learning Strategies" dans Hinkel, E. (éd.), *Handbook or Research in Second Language Teaching and Learning*. (757-772). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Anderson, R. C., R. J. Spiro et M. C. Anderson (1978). "Schemata as scaffolding for the representation of information in discourse" dans *American Educational Research Journal*. (num 15): 433-440.
- Ardila, A. (1975). *Psicología del aprendizaje*. Mexique: Siglo XXI.
- (1983). *Psicobiología del lenguaje*. Mexique: Trillas.

- (1986). “Participación del hemisferio derecho en el lenguaje” dans F. Ostrosky-Solís et A. Ardila (eds.) *Hemisferio derecho y conducta*. Mexique: Trillas.
- (2001) *Psicología fisiológica*. Mexique: Editorial Trillas.
- et F. Ostrosky-Solís (1986). “Hemisferio Derecho y Conducta” dans F. Ostrosky-Solís et Ardila A. (eds.) *Hemisferio derecho y conducta: Un enfoque Neuropsicológico*. (11-44). Mexique: Trillas.
- Asher, J. et J. García (1982). “The optimal age to learn an foreign language” dans S. Krashen et al. (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. (3-12) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Boston: Harvard University Press.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexique: Trillas.
- et al. (2010). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexique: Editorial Trillas.
- Ávila, R. (1979) *La lengua y los hablantes*. Mexique: Trillas.
- Ávila, R. (2007) *La lengua y los hablantes*. Mexique: Trillas.
- Bailey, N. et al. (1974). “Is there a natural sequence in adult second language learning?” dans *Language Learning*. (núm 24): 235-244.
- Bain, B. (1974). “Bilingualism and cognition: towards a general theory” dans S. T. Carey (ed.) *Bilingualism, Biculturalism and Education*. (119-128) Edmonton: University of Alberta Press.
- Baker, C. (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Espagne, Cátedra Lingüística.
- (2006). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. New York: Multilingual Matters, Ltd.
- Barreña, A. et M. J. Ezeizabarrena (1999). “Acquisition bilingüe: séparation ou fusión des codes linguistiques” dans F. Favereau (ed.) *Université de Rennes*. En prensa.
- Bates, E. et B. MacWhinney (1987). “Competition, variation and language learning” dans B. MacWhinney (ed.) *Mechanisms of Language Acquisition*. (157-195) New Jersey: Laurence Erlbaun Associates Publishers.
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Bee Chin, Ng. et G. Wigglesworth (2007). *Bilingualism an Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- Bernard, W. et J. Leopold (1968). *Autoanálisis de inclinaciones y aptitudes*. Barcelone: Luis Miracle.
- Bialystok, E. (1978). “A theoretical model of second language learning” dans *Language Learning*. (núm 28): 69-84.
- (1979). “An Analytical View of Second Language Competence: A Model and Some Evidence” dans *The Modern Language Journal*. (Núm LXIII): 257-262.
- (1981). “Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources” dans R. W. Andersen (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. (62-74) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- (1983). "Some factors in the selection and implementation of communication strategies" dans C. Faerch et G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres, New York: Longman.
- (2001). *Bilingualism in Development*. Angleterre: Cambridge University Press.
- (2004). "The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development" dans Bathia, T. K. et W. C. Ritchie (eds.) *The Handbook of Bilingualism*. (577-602) États-Unis.
- et M. Frohlich (1977). "Aspects of second language learning in classroom settings" dans *Working Papers on Bilingualism*. (núm 62): 327-335.
- Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a Creole System*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1977). "Pidginization and creolization: language acquisition and language universals" dans A. Valdman (ed.) *Pidgin and Creole Linguistics*. (49-69) Bloomington: Indiana University Press.
- (1981). "Discussion" dans R. W. Andersen (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. (202-206) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- et C. Odo (1976). *General Phonology and Pidgin Syntax*. Vol 1. Núm GS-39748.
- Bigge, M. (1980). *Teorías de aprendizaje para maestros*. Mexique: Trillas.
- Blum-Kulka, S. et E. A. Levenston (1983). "Universals of lexical simplification" dans C. Faerch et G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (119-139) Londres, New York: Longman.
- Bogaards, P. (1980). "L'aptitude à l'apprentissage des langues étrangères, mythe ou réalité?" dans *Le français dans le monde*. (núm 150): 45-49.
- (1988). *Aptitude et affectividadé dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Collections LAL, Crédif.
- Bohannon, J. N. et A. Warren-Lenbecker (1985). "Theoretical approaches to language acquisition" dans J. B. Gleason (ed.) *The Development of Language*. New York: Merrill Publishing Company.
- Brabyn, H. (1982). "Lengua materna y hemisferios cerebrales" dans *El correo de la UNESCO*. Vol. 34 (febrero).
- Breen, M. P. (1976). *Distinction between the learner, the object of learning and the context of learning and their interaction*. (Trabajo mimeografiado) University of Lancaster.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruce, L. (1979). "The acquisition grammatical morphemes by adult students of Russian as a foreign language" dans *M. A. Paper. Departament of linguistics*. USC.
- Bustos, J. M. et J. J. Sánchez (coord.) (2006). *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: El buen aprendiz*. Espagne: Luso Española de Ediciones.
- Bühler, K. (1985). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carlson, N. (1996). *Fundamentos de psicología fisiológica*. Mexique: Prentice-Hall.
- Calvin, W. H. et D. Bickerton (2001). *Lingua ex Machina*. Espagne: Gedisa.

- Campos, L. (1973) *Diccionario de psicología del aprendizaje*. Mexique: Editorial Ciencia de la Conducta.
- Canale, M et M. Swain. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching" dans *Applied Linguistics*. Vol 1. (núm 1): 1-47.
- Carroll, J. B. (1973). "Implication of aptitude test research and psycholinguistics theory for foreign language teaching" dans *Linguistics*. (num 112): 5-13.
- (1981). "Twenty-five years of research on foreign language aptitude" dans K. C. Diller (ed.) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. (83-118) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1990). "Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now" dans T. S. Parry et C. W. Stansfield (eds.) *Language Aptitude Reconsidered*. New Jersey: Prentice-Hall Regents.
- et S. Sapon (1959). *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: Psychological Corporation.
- Chamot, A. U. (1987). "The learning strategies of ESL students" dans A. Wenden et J. Rubin (eds.) *Learners Strategies in Language Learning*. New York: Prentice-Hall.
- Charaudeau, P. et al. (coord.) (1992) *Miradas cruzadas. Percepciones interculturales entre México y Francia*. México: UNAM, IFAL.
- Chaudron, c. (1986). "Teachers priorities in correcting learners errors in French immersion classes" dans R. R. Day (ed.) *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*. (64-84) Rowley, Massachusetts.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. La Haya: Mouton.
- (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- (1981). "Principles and parameters in syntactic theory" dans N. Hornstein y D. Lightfoot (eds.) *Explanations in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. (32-76) New York: Longman.
- (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor Distribuciones.
- (2003) *On Nature and Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2004). *The Generative Enterprise Revisited*. New York: Mouton de Gruyter.
- (1979). "Natural sequencing in adult second language acquisition" dans *TESOL Quarterly* (núm 13): 122.
- Cohen, A. (1987). "Studying learner strategies: how we get the information?" dans A. Wenden y J. Rubin (eds.) *Learners Strategies in Language Learning*. (31-42). New York: Prentice- Hall.
- Cook, V. (1985). "Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning" dans *Applied Linguistics* (núm 6): 2-18.
- (1988). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. New York: Basil Blackwell.

- (1989). "Universal Grammar Theory and the Classroom" dans *System*. Vol. 17 (núm 7): 169-181.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learner's errors" dans *IRAL* (núm 5): 161-170.
- (1975). "Error Analysis, interlanguage and second language acquisition" dans *Language Teaching and Linguistics*. Vol 8. (num 4).
- (1977). "Simple codes" dans *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. I (núm 1) : 1-10.
- (1978). "Language Learner Language" dans J. Richards (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning*. (71-93) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1981a) *Error Analysis and Interlanguage*. New York: Oxford University Press.
- (1981b). "Formal simplicity and functional simplification in second language acquisition" dans R. W. Andersen (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. (146-152) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1983a). "A role for the mother tongue" dans S. Gass y L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. (85-97) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1983b). "Strategies of communication" dans C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (15-19) Londres. New York: Longman.
- Cummins, J. (1976). "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses" dans *Working Papers on Bilingualism* (núm. 9): 1-43.
- (1980). "The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications form bilingual education and the optimal age issue" dans *TESOL Quarterly*. Vol. 14. (núm 2): 175-187.
- Curran, C. (1961). "Counseling skills adapted to the learning of foreign languages" dans *Bulletin of the Menninger Clinic* (núm 25): 78-93.
- De Boret, K., W. Lowie et M. Verspoor (2005). *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- De Houwer, A. (1995). "Bilingual Language Acquisition" dans P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*. Cambridge: Blackwell.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Dickerson, L. J. (1975). "The learner's language as a system of variable rules" dans *TESOL Quarterly* (núm 9): 401-407.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Collins.
- Doughty, C. et T. Pica (1986). "Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition?" dans *TESOL Quarterly* (núm 20): 305-325.
- Doyle, M. (1973). *Psicología*. Bogotá: Fondo Educativo Interamericano.
- Dörnyei, Z. (2003). "Attitudes, Orientations, and Motivations en Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications" dans Dörnyei, Z. (ed.) *Attitudes*,

- Orientations, and Motivations en Language Learning*. Malden, États-Unis: Blackwell Publishing.
- et M. Burt (1973). "Should we teach children syntax?" dans *Language Learning*. (num 23) Mexique, UNAM: 245-258.
- (1974). "You can't learning without goofing" dans J. R. Richards (ed.) *Error Analysis*. (95-123) Londres: Longman.
- (1977). "Remarks on creativity in language acquisition" dans M. Burt *et al.* (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. (95-126) New York: Regents.
- et S. Krashen (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- *et al.* (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Durão, A. (2007). *La interlengua*. Espagne: Arcos Libros.
- Duverger, J. (1995). "Reperes et enjeux" dans *Revue internationale d'éducation. Enseignements bilingues*. (num 7): 29-44.
- Ekstrand, L. H. (1982). "Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children with special reference to second language learning" dans S. Krashen *et al.* (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (123-135). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Elkind, D. (1970). *Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget*. New York: Oxford Press.
- Ellis, R. (1980)
- (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2002). *The Study of Second Language Acquisition*, New York, Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). "Language Learning Motivation: a Descriptive and Causal Analysis" dans *The Modern Language Journal*. Vol. 70 (num 1): 28-35.
- Ervin, S. M. et C. E. Osgood (1954). "Second language learning and bilingualism" dans *Journal of Abnormal Social Psychology*. (Suppl. 49): 139-146.
- Ervin-Tripp, S. (1974). "Is Second Language Learning Like the First?" dans *TESOL Quarterly*. (num 8): 111-127.
- Ezeizabarrena, M. J. (1996). *Adquisición de la morfología verbal en euskera y español por niños bilingües*. Bilbao: Servicios de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Fabris, M. (1978). "The Acquisition of English Grammatical Functors by Child Second Language Learners" dans *TESOL Quarterly*. (num 12): 482-483.
- Faerch, C. et G. Kasper (1983a) "Plans and strategies in foreign language communication" dans C. Faerch et G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (20-60) Londres, New York: Longman.
- (1983b) "On identifying communication strategies in interlanguage production" dans C. Faerch et G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (210-238) Londres, New York: Longman.

- (1983c) "Procedural knowledge as a component of foreign language learners" dans H. Bolte et W. Herrlitz (eds.) *Kommunikation im (sprach-) Unterricht*. Utrecht: Instituut "Frantzen".
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fathman, A. (1982). "The relationship between age and second language productive ability" dans S. Krashen et al. (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. (115-122) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Ferreiro, E. (1997) "El bilingüismo: una visión positiva" dans Garza Cuarón (ed.), *Políticas lingüísticas en México*. (290-301) México: La Jornada Ediciones.
- Ferster, C. B. et B. F. Skinner (1957). *Schedules of Reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Field, J. (2004) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Press.
- (2005). *Language and the Mind*. New York: Prentice-Hall.
- Flavell, J. R. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- (2000). *El desarrollo cognitivo*. 3a. ed. Madrid: Visor.
- Flynn, S. (1987). *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- Fowler, J. (1978). *Para comprender el lenguaje: una introducción a la lingüística*. Mexique: Nueva Imagen.
- Freed, B. (1980). "Talking to foreigners versus talking to children: similarities and differences" dans R. Scarcella y S. Krashen (eds.) *Research in Second Language Acquisition*. (19-27) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gagliardi, R. (1995). "Des élèves bilingues en classe" dans *Revue internationale d'éducation, Enseignements bilingues* (núm 7): 87-94.
- Gaies, S. (1977). "The nature of linguistic input in formal second language learning: linguistic and communicative strategies" dans R. Brown et al. (eds.) *On TESOL'77* (204-212) Washington, D. C: TESOL.
- (1979). "Linguistic input in first and second language" dans F. Eckman y A. Hasting (eds.) *Studies in First and Second Language Acquisition*. (185-193). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Galisson, R. et D. Coste (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- Ganguly, S. R. (1985). "Ego-attitudes in second language learning. A socioeconomic analysis" dans *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. vol 6. (núm 2): 117-133.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- (1995). *Inteligencias múltiples*. España: Paidós.
- Gardner, R. C. (1975). "Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition" dans J. W. Oller et J. C. Richards (eds.) *Focus on the Learner: Pragmatic for the Language Teacher*. (235-245). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1979). "Social psychological aspects of second language acquisition" dans H. Giles et R. N. St Clair (eds.) *Language and Social Psychology*. (193-220). Baltimore: University Park.

- (2007). "Motivations and Second Language Acquisition" dans *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* (núm 8): 9-20.
- (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.
- *et al.* (1976). "Second-language learning: a social-psychological perspective" dans *Canadian Modern Language Review* (núm 32): 198-213.
- *et al.* (1979). "Attitude and Motivation Test Battery-Revised Manual" dans *Research Bulletin* (núm 15) Language Research Group, Department of Psychology, University of Western Ontario.
- *et* P. C. Smythe (1981). "On the development of the Attitude /Motivation Battery" dans *Canadian Modern Language Review*. (núm 37): 510-525.
- *et* W. E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1959). "Motivational variables in second-language acquisition" dans *Canadian Journal of Psychology* (núm 13): 266-272.
- Gass, S. (1984). "A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals" dans *Language Learning*. (núm 34): 115-132.
- *et* L. Selinker (2008). *Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Genessee, F. (1977). "The role of intelligence in second language learning" dans *Language Learning*. Vol. 26 (núm 2): 267-280.
- (1982). "Experimental neuropsychological research on second language processing" dans *TESOL Quarterly*. Vol. 16 (núm 3): 315-321.
- *et al.* (1983). "The social psychology of second language learning: Another point of view" dans *A Journal of Applied Linguistics*. Vol. 33 (núm 2): 209-224.
- Gilbert, G. G. (1981). "Discussion" dans R. W. Andersen (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. (207-212) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gliksmán, L. *et al.* (1982). "The role of the integrative motive on students participation in the french classroom" dans *Canadian Modern Language Review* (núm 38): 625-647.
- Godijns, R. (1996). "La edad más idónea para un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia?" dans M. Siguan (coord.) *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. (171-180). España: Horsoni.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- González, M. *et al.* (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Espagne: Editorial Síntesis.
- Grimes, B. F. (1985). "Language attitude: Identify, distinctiveness, survival in the Vaupes" dans *The Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 6 (núm 5): 389-401.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- (2004). "Study bilinguals: Methodological and Conceptual Issues" dans Bathia, T. K. *et* W. C. Ritchie (eds.) *The Handbook of Bilingualism*. (32-64) États-Unis.

- (2008). *Studying Bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Guiliord, J. P. (1959). "Three faces of intellect" dans *American Psychologist*. (núm 14): 469-479.
- Guiora, A. *et al.* (1972). "The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study" dans *Comprehensive Psychiatry*. (núm 13): 421-428.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Jabob.
- Hakes, D. T *et al.* (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Han, Z-H. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Grande-Bretagne: Multilingual Matters, Ltd.
- et Selinker, L. (1999). "Error resistance: Towards an empirical pedagogy" dans *Language Teaching Research*. 3(3): 248-75.
- Hamel, E. (1982). "Constitución y análisis de la interacción verbal" dans *Estudios de lingüística aplicada*. (núm 2) Mexique, CELE, UNAM: 31-80.
- Hansegard, N. E. (1968). *Tvasprakighet eller halvsprakighet?* [¿Bilingüismo o semilingüismo?] Stockholm: Aldus/Bonniers.
- (ed.) (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Hilgard, E. et G. Bower (1976). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Hill, W. F. (1973). *Learning a Survey of Psychological Interpretations*. Londres: Methuen.
- Hothersall, D. (2005). *Historia de la psicología*. Mexique: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972) "On communicative competence" dans J.B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- (1975). "The pre-war Prague School and post-war American anthropological linguistics" dans E. F. K. Koerner (ed.) *The Transformational-Generative Paradigm and Modern Linguistic Theory*. (359-380) Amsterdam: John Benjamins.
- Ignatieva, N. (1992). "Los universales lingüísticos y la adquisición del lenguaje" dans *Encuentro*. (15-32) México: AMMMLEX.
- Inhelder, B. et J. Piaget (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Ioup, G. (2005). "Age in Second Language Development" dans Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Jakobson, R. (1973 [1960]). "Functions of language" dans P.B. Allen y S.P. Corder (eds.) *Readings for Applied Linguistics*. Vol 1. (53-58) Oxford : Oxford University Press.
- James, C. (1980) *Contrastive Analysis*. Londres: Longman.
- Johnson, K. (2008) *Aprender y enseñar lenguas extranjeras*. Mexique: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan, R. et R. Baldauf (1997). *Language Planing*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Kirsner, R. (1984). "The bilingual lexicon: Language specific units in an integrated network" dans *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. (núm 23).
- Klima, E. et U. Bellugi (1966). "Syntactic regularities in the speech of children" dans J. Lyons et R. Wales (eds.) *Psycholinguistics Papers*. (183-219). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kotik, B. S. (1986). "Sobre el papel del hemisferio cerebral derecho en el lenguaje de los bilingües" dans A. Ardila y F. Ostrosky-Solís (eds.) *Hemisferio derecho y conducta*. México: Trillas
- Krashen, S. (1973). "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence" dans *Language Learning*. Vol. 23 (num 1): 63-75.
- (1976). "Formal and informal linguistic environments in language learning and language acquisition" dans *TESOL Quarterly*. (num 10): 157-168.
- (1977). *Second language acquisition research and second language testing* (document présenté à la Convention American Council on the Teaching of Foreign Languages) San Francisco, Etats-Unis.
- (1978a). "Individual variation in the use of the monitor" dans W. Ritchie (ed.) *Second Language Acquisition Research*. (175-183) New York: Academic Press.
- (1978b). "Adult second language acquisition and learning: A review of theory and practice" dans R. Gingras (ed.) *Second Language Teaching and Foreign Language Learning*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- (1980). "The input hypothesis" (document présenté à la Georgetown 1980 Roundtable Discussion. Georgetown: Georgetown University Press.
- (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- (1982a). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- (1982b). "Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment" dans S. Krashen et al. (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. (202-226) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1983). "Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory" dans S. Gass et L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. (202-226). Rowley, Massachusetts: Kewbury House Publishers.
- (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- et al. (1982a) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- et R. Scarcella (1978). "On routines and patterns in language acquisition and performance" dans *Language Learning* (núm 28): 283-300.
- Krech, D. et S. Crutchfield. (1963). *Elementos de psicología*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. t. II.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: Ann Arbor, University of Michigan.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching*. McGraw-Hill.

- Lalonde, R. M. et R. C. Gardner (1985). "On the predictive validity of the Attitude/Motivation Test Battery" dans *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 6. (num 5): 403-412.
- Lamandella, J. T. (1977). "General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition" dans *Language Learning*. vol. 27 (num 1): 155-196
- Lambert, W. E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education" dans.
- Lambert, W. E. et G. R. Tucker (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- et G. R. Tucker (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Larsen Freeman, D. y M. Long (1992). *An introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres, New York: Longman.
- Lasagabaster, D. (2002). "En busca de las variables más influyentes en el aprendizaje de la lengua extranjera" dans *Estudios de Lingüística Aplicada*. México, CELEUNAM.
- Lawer, J. et L. Selinker, (1971). "On paradoxes, rules and research in second language acquisition" dans *Language Learning* (num 21): 27-43.
- Lecomte, P. (1985). "Pourquoi votre fille est muette ...ou réflexions sur la motivation en didactique des langues" dans *Les Langues Modernes*. (num 5): 19-27.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- (1985). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Liberman, I. et al. (1974). "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child" dans *Journal Experimental Child Psychology*. (18): 201-212.
- Lightbown, P. (1985). "Great expectations: second-language acquisition research and classroom teaching" dans *Applied Linguistics*. (num 6): 173-189.
- et L. White (1987). "The influence of linguistic theories on language acquisition research; description and explanation", en *Language Learning*. num. 37, pp. 483-510.
- Liungman, C. G. (1972). *El mito de la inteligencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Long, M. (1977). "Teacher feedback on learner error: mapping cognitions" dans H. D. Brown et al. (ed.), *On TESOL: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. (278-293) Washington, D. C.: TESOL.
- (1981). "Questions in foreigner talk discourse" dans *Language Learning*. Vol. 31. (num. 1): 135-157.
- (1983). "Linguistics and conversational adjustments to non-native speakers" dans *Studies in Second Language Acquisition*. Vol 5. (num 2): 177-193.
- (1988). "Maturational constraints on language development" dans *UHWPEL*. Vol. 7 (num 1): 1-53.
- (2007). *Problems in SLA*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- et C. Sato (1983). "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers questions" dans H. Seliger et M. Long (eds.) *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. (268-285) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- López, A. et B. Gallardo (eds.) (2005) *Conocimiento y lenguaje*, Espagne, Universitat de Valencia.
- Luria, A. R. (1983). "Organización funcional del cerebro" dans A. A. Sminóv et A. R. Lúria (eds.) *Fundamentos de Psicofisiología* (113-142) España: Siglo XXI.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marín, O. S. M. et al. (1976). "Dissociations of language in aphasia: Implications for normal functions" dans S. Harnad et al. (eds.) *Origins and Evolution of Language and Speech*. New York: New York Academy of Sciences.
- Marx, M. et W. A. Hillix (1989). *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas*. Buenos aires: Paidós.
- Masgoret, A. M. et R. Gardner (2003). "Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta Analysis of Studies Conducted bay Gardner and Associates" dans Dörnyei, Z. (ed.) *Attitudes, Motivation, and Second Language Learning*. Malden, États-Unis: Blackwell Publishing.
- Mayer, R. E. (1987). *Mecanismos del pensamiento*. Mexique: Concepto.
- McDanough, S. H. (1986). *Psychology in Foreign Teaching*. Boston, Sidney : Allen y Unwin.
- McLaughlin, B. (1978). "The monitor model: Some methodological considerations" dans *Language Learning*. Vol. 28. (num. 2): 309-332.
- (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Edward Arnold Londres, New York: Melbourne, Auckland.
- Meisel, J. M. (1980). "Linguistic simplification" dans S. W. Felix (ed.) *Second Language Development*. (13-40) Tubingen: Gunter Narr Verlag.
- (1988). *Second Language Learner (limited) access to Universal Grammar*. Document présenté à la huitième Forum de langue seconde de la recherche. Mars 3-6. Université de Hawaï à Manoa.
- (1990). *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht.
- Montalbán, R. P. (1981). "El conductismo en educación: reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones" dans *Perfiles educativos*. (núm 13) Mexique, UNAM: 5-21.
- Nemser, W. (1971). "Approximative systems of foreign language learners" dans *IRAL*. (num 9): 115-123.
- Neufeld, G. G. (1978). "A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude" dans *IRAL*. Vol. XVI (num 1): 15-25.
- Novak, J. D. (1978). "El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza" dans *Perfiles educativos*. (núm 1): 10-31.
- Oller, J. W. (1981). "Research on the measurement of affective variables: Some remaining questions" dans R. W. Andersen (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. (14-27) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1982). "Gardner on affect: A reply to Gardner" dans *Language Learning*. Vol. 32 (num 32): 183-189.

- et K. Perkins (1978). "A further comment on language proficiency as a source of variance in certain affective measures" dans *Language Learning* (num 28): 417-423.
- Ostrosky-Solís, F. et A. Ardila (1986). *Hemisferio derecho y conducta*. Mexique: Trillas.
- Oyama, S. (1982). "The sensitive period and comprehension of speech" dans S. Krashen *et al.* (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. (39-51) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Paradis, M. (1981). "Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages" dans J. Copeland (ed.) *The Seventh LACUS Forum*. Hornbeam Columbia.
- (1987). "Bilinguisme" dans J. A. Rondal y J-P Thibaut (comp.) *Problèmes de Psycholinguistique*. (422-489) Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Patkowski, M. (1982). "The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language" dans S. Krashen *et al.* (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. (52-64) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes*. Londres: Oxford University Press.
- Peal, E. et, W. E. Lambert (1962). "The relation of bilingualism to intelligence" dans *Psychological Monographs*. 76 (27, Whole, num 546): 1-23.
- et L. Roberts, (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press.
- Piaget, J. (1923). *Le Language et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux y Niestlé.
- Piaget, J. (1979). *Psicología y epistemología*. Mexique: Ariel.
- Piattelli-Palmarini, M., J. Uriagereka et P. Salaburu (2009). *Of Minds and Language*. Grande-Bretagne: Oxford University Press.
- Pica, T. (1988). "Interlanguage adjustment as an outcome of NS-NNS negotiated interaction" dans *Language Learning*. (num 38): 465-497.
- Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Pinto, M. A. (1993). "Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche" dans *Scientia paedagogica experimentalis*. XXXI. Belgique: 119-147.
- Politzer, R. L. (1970). "On the use of aptitude variables in research in foreign language teaching" dans *International Review of Applied Linguistics*. (num 8): 333-340.
- Porcher, L. (1985). "Motivation ou raisons d' apprendre" dans *Les Langues Modernes* (num 5): 105-112.
- Pratt, C. et R. Grieve (1984). "Metalinguistic awareness and cognitive development" dans W. E. Tunmer, C. Pratt et M. L. Herriman (eds.) *Metalinguistic Awareness in Children*. (128-143) Berlin: Springer-Verlag.
- Pulaski, M. A. (1975). *Para comprender a Piaget*. Barcelone: Ediciones Península.
- Rall, M. (1982). "Competencia comunicativa" dans *Casa del Tiempo*. Vol. 19 (num 20) Mexique, UAM-X: 39-54.

- Raupach, M. (1983). "Analysis and evaluation of communication strategies" dans C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (199-209) Londres, New York: Longman.
- Renard, R. (2000). "Une éthique pour la francophonie" (conférence dans le *Xe Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français*). Paris.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. New York: Blackwell.
- (1996). "Patrones sociolingüísticos" dans *El lenguasje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*. Barcelone: Ariel Lingüística.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Rosenzweig, M. R. et A. I. Leiman (1992). *Psicología fisiológica*. Spagne: McGraw-Hill.
- Rubin, J. (1975). "What the good language learner can teach us" dans *TESOL Quarterly*. Vol. 9 (num 1): 41-51.
- (1981). "Study cognitive processes in second language learning" dans *Applied Linguistics*. (num 11): 117-131.
- (1987). "Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology" dans A. Wenden et J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. (15-30) New York: Prentice Hall.
- Ruiz Larraguivel, E. (1983). "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" dans *Perfiles educativos*. (núm 1) Mexique, UNAM: 85-108.
- Rutherford, W. (1982). "Markedness in second language acquisition" dans *Language Learning*. Vol. 32. (num. 1): 85-108.
- Santamaría, C. (2008). *Historia de la psicología*. Barcelone: Ariel Psicología.
- Sapir, E. (1971). *El lenguaje*. Mexique: Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos aires: Losada.
- Savignon, S. (1990). "In second language acquisition/foreign language learning nothing is more practical than a good theory" dans B. Van Patten et J. Lee (eds.) *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. (185-197) Clevedon: Multilingual Matters.
- Sawyer, M. et L. Ranta (2001) "Aptitude, Individual Differences, and Instructional Design" dans Robinson, P., *Cognition and Second Language Instruction*. (319-353). New York, Cambridge University Press.
- Scarcella, R. et C. Higa (1982). "Input and age differences in second language acquisition" dans S. Krashen et al. (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. (175-201) Rowley, Massachusetts; Newbury House Publishers.
- Schumann, J. H. (1975). "Affective factors and the problem of age in second language acquisition" dans *Language Learning*. (num 25): 209-235.
- (1976). "Social distance as a factor in second language acquisition" dans *Language Learning*. Vol. 26. (num 1): 135-143.
- (1978a). "Second language acquisition: The pidginization hypothesis" dans E. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition*. (256-271) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- (1978b) *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1978c) "The acculturation model for second language acquisition" dans R. Gingras (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. (27-50) Arlington: Center for Applied Linguistics.
- (1981) "Discussion" dans R. W Andersen (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. (196-201) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1982) "Simplification, transfer, and relexification as aspects of pidginization and early second language acquisition" dans *Language Learning*. Vol. 32 (num 2): 337-366.
- Schütt, H. (1974). *Fremdsprachenbegabung und Fremdsprachenleistung; ein Beitrag zum Problem der prognostischen Gültigkeit von Fremdsprachenbegabungstests*. Frankfurt, Berlin, Munich: Diesterweg.
- Scovel, T. (1982). "Questions concerning the application of neurolinguistic research to second language learning/teaching" dans *TESOL Quarterly*. Vol. 16. (num 3): 323-331.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, H. W. (1978). "Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning" dans W. Ritchie (ed.) *Second Language Acquisition*. (11-19) Academic Press.
- (1982). "On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition" dans *TESOL Quarterly*. Vol. 16 (num 3): 307-314.
- *et al.* (1982). "Maturational constraints in the acquisition of second language" dans S. Krashen *et al.* (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. (13-19) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage" dans *IRAL*. (num 10): 209-231.
- *et al.* (1975). "The interlanguage hypothesis extended 10 children" dans *Language Learning*. Vol. 25: 139-152.
- Shapira, R. (1978). "The non-learning of English: case study of an adult" dans E. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition*. (246-255) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Skehan, P. (1985). "Where does language aptitude come from?" (Document présenté à la BAAL 1985 Seminar, University of Edinburgh).
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- (1979). *Psycholinguistics*. New York: Scott, Foresman and Company.
- Slukin, W. (1975). *El aprendizaje temprano en el hombre y el animal*. Mexique: Siglo XXI.
- Snow, C. et M. Hoefnagel-Höhle (1978a) "The critical period for language acquisition: evidence from second language learning" dans *Child Development*. (num 49): 1114-1128.

- (1978b) "Age differences in second language acquisition" dans E. Batch (ed.) *Second Language Acquisition*. (333-346) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- (1982). "School-age second language learners' access to simplified linguistic input" dans *Language Learning*. (num 32): 411-430.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Londres: Oxford University Press.
- Stafford, C. et G. Covitt (1978). "Monitor use in adult second language production" dans *ITL, Review of Applied*. Vol. 39. (num. 40): 103-12.
- Stankov, L. et J. L. Horn (1980). "Human abilities revealed through auditory tests" dans *Journal of Educational Psychology*. (num 72): 21-44.
- Steffensen, M., C. Joag-Dev et R. Anderson (1979). "A cross-cultural perspective on reading comprehension" dans *Reading Research Quarterly*. (num 15): 10-29.
- Steffensen, M. et C. Joag-Dev (1984). "Cultural Knowledge and reading" dans Ch. Alderson et A. Urquhart (eds.) *Reading in Foreign Language*. Londres et New York: Longman.
- Stern, H. H. (1975). "What can we learn from the good language learner?" dans *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 31: 304-318.
- (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Londres: Oxford University Press.
- Swenson, L. (1980). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- (1984). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Tarone, E. (1977). "Conscious communication strategies in interlanguage: progress report" dans H. Brown et al. (eds.) *On Tesol'77*. (194-203) Washington: TESOL.
- (1983). "Some thoughts on the notion of communication strategies" dans C. Faerch et G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (61-74) Londres, New York: Longman.
- (2007) "Speaking in A Second Language" dans Hinkel, E. (ed.), *Handbook or Research in Second Language Teaching and Learning*. (485-502). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- et al. (1976) "A close look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies" dans *Working papers on Bilingualism* (num 9): 76-90.
- et al. (1983). "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies" dans C. Faerch et G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (4-14) Londres, New York: Longman.
- Terrell, T. et S. Krashen (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.
- Thomières, D. (1985). "Introduction" dans *Les Langues Modernes*. Vol. 5: 7-18.
- Torrijano, J.A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Espagne: Arcos Libros.
- Titone, R. (1976). *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tucker, G. R. (1981). "Discussion" dans R. W. Andersen (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. (28-32) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- et W. E. Lambert (1975). "Sociocultural aspects of language study" dans J. W. Oller et J. C. Richards (eds.). *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. (246-250) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Tunmer, E. E. et M. E. Myhill (1984). "Metalinguistic awareness and bilingualism" dans W. E. Tunmer, C. Pratt et M. L. Herriman (eds.) *Metalinguistic awareness in children*. (169-187) Berlin: Springer.
- Van Eck, J. A. (1976). *The Threshold Level*. Longman.
- Van Naerssen, M. (1981). *Ph.D. Dissertation*. California: Department of Linguistics, University of Southern.
- Van Patten, B. et J. Lee (eds.) (1990). "Contexts, Processes and Products in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning" dans *Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. (240-246) Philadelphie: Multilingual Matters.
- et J. Williams (2008). *Theories in Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Váradi, T. (1983). "Strategies of Target Language Learner Communication Message Adjustment" dans *International Review of Applied Linguistics*. Vol. 18: 59-72. Aussi C. Faerch et G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (79-99) Londres, New York: Longman.
- Vila, I. (1996). "Educación bilingüe, motivación y actitudes" dans M. Siguan (coord.) *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. (171-180) Espagne: Editorial Horsoni.
- et M. Cortés (1991) "Aspectos relativos al desarrollo lexical y morfosintáctico de los bilingües familiares" dans Idiazabal (ed.) *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües*. (109-127) San Sebastian: Service des publications de l'Université du Pays Basque.
- Villiers, J. de et P. de Villiers (1973). "A cross sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech" dans *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 2: 267-278.
- Volterra, V. et T. Taeschner (1978). "The acquisition of language by bilingual children" dans *Journal of Child Language*: 311-326.
- Vygotsky, L. S. (1935) *Osnovy pedagogii*. Leningrad: Izdanie Instituta.
- (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelone: Grijalbo.
- (1982). "Pensamiento y Lenguaje" dans *Obras escogidas II*. Moscou, Visor, Espagne: Editorial Pedagógica.
- (2000). «Sobre el plurilingüismo en la edad infantil» dans *Obras escogidas*. (341-348) Madrid, Espagne: Visor. (D'abord publié en 1935)
- Wagner, J. (1983). «An analysis of interlanguage communication in instructions» dans C. Faerch et G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. (159-174) Londres, New York: Longman.
- Walsh, T. M. et K. C. Diller (1978). "Neurolinguistic foundations to methods of teaching a second language" dans B. Malmberg et G. Nickel (eds.) *International Review*

- of *Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. XVI. (num 1) Stuttgart: Julius Groos Verlag: 1-14.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. New York: Publications of the linguistic Circle of New York 1. (Second edition, 1968: The Hague, Mouton).
- Weinreich, U. (1968). *Language in contact. Findings and problems*. New York: Publications of the linguistic Circle of New York 1. (Deuxième édition: The Hague, Mouton).
- Wenden, A. (1987). "Conceptual background and utility" dans A. Wenden et J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. (3-14) New York: Prentice Hall.
- et J. Rubin (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice
- White, L. (1981). "The responsibility of grammatical theory to acquisitional data" dans N. Hornstein et D. Lightfoot (eds.) *Explanations in Linguistic*. Londres: Longman.
- (1985). "The Pro-drop parameter in adult second language acquisition" dans *Language Learning*. (num 35): 47-62.
- (1990). "Second language acquisition and Universal Grammar" dans *Studies in Second Language Acquisition*. (num 12): 120-134.
- (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1977). "The significance of simplification" dans *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 1. (num 1): 11-20.
- (1978). *Teaching Language as Communicative*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1974). *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.
- (1977). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wings, B. (1987). "The linguistic and communicative functions of foreign language teacher talk" dans B. Van Patten *et al.* (eds.) *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. (113-146) Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Winitz, H. et J. A. Reeds (1973). "Rapid acquisition of a foreign language (german) by the avoidance of speaking" dans *IRAL 10*: 295-317.
- Wong, W. (2005). *Input enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Mexique: Pearson.
- Zimbardo, P. G, et E. B. Ebbesen (1969). *Influencing Attitudes and Changing Behavior*. Massachusetts: Reading, Addison-Wesley.
- Zobl, H. (1983). "Markdness and the projection problem" dans *Language Learning*. (num 33): 293-313.

L'Acquisition d'une Langue Seconde, editado por la Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial y el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, se terminó de imprimir el 9 de diciembre de 2011, en los talleres de JANO, S.A. de C.V., ubicados en Lerdo Poniente 864, Agustín Millán, col. Electricistas Locales, C.P. 50040, Toluca, Estado de México. El tiro consta de 1000 ejemplares impresos en offset sobre papel bond blanco de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Adobe Garamond Pro de 11/12 pts.