

Le compo...
thème 2 : Les théories
rentissage 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
Español
Polski
中文
Deutsch
Português

Alina Signoret • Helena da Silva

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



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 :

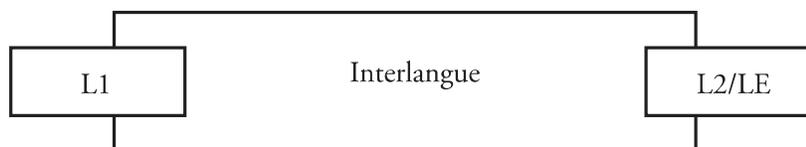


Figure 3.2. La structure linguistique de l'interlangue (d'après Corder, 1981a : 17).

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.

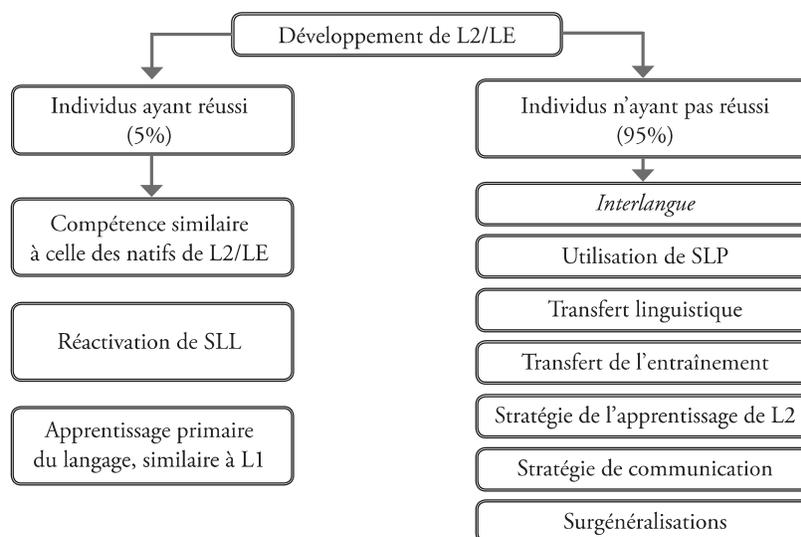


Figure 3.3. Résumé de la proposition de Selinker concernant la formation de l'interlangue.

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

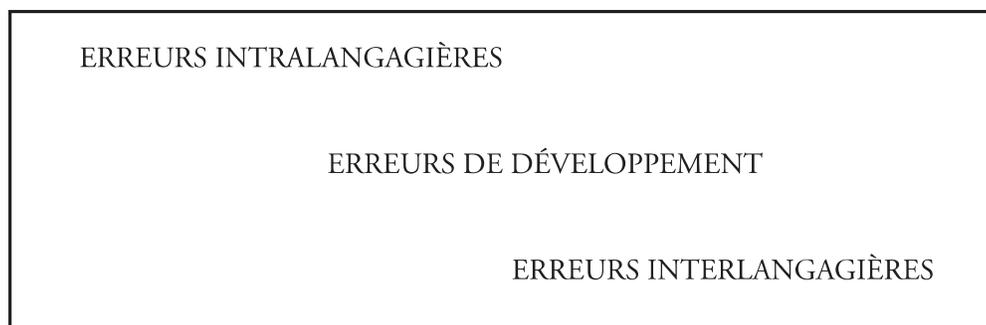


Figure 3.4. La proportion des erreurs intralangagières, de développement et interlangagières dans l'interlangue (basée sur Dulay, Kurt et Krashen, 1982).

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 systématité 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 systématité 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 systématité et la variabilité de l'IL ; la systématité 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.

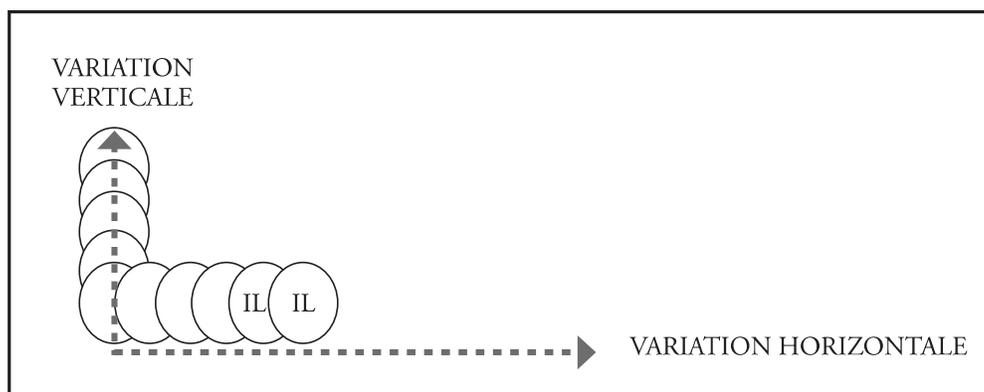


Figure 3.5. La systématité et la variabilité de l'interlangue.

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 revérifié.

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'adéquate.
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.

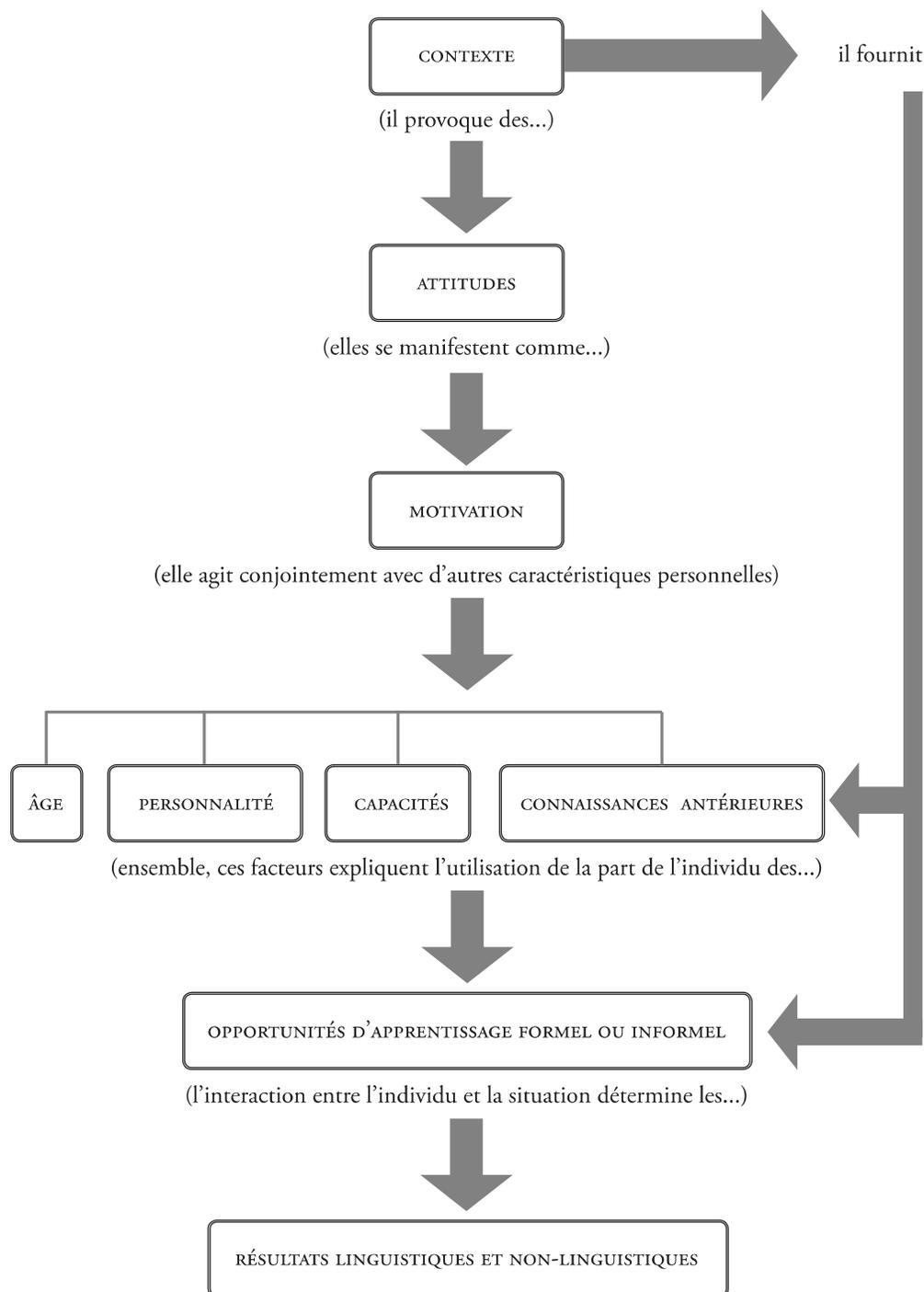


Figure 3.6. Un modèle d'apprentissage de L2 (Spolsky, 1989 : 28).

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'emphase 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'a 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 adjectivale 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 que 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 :

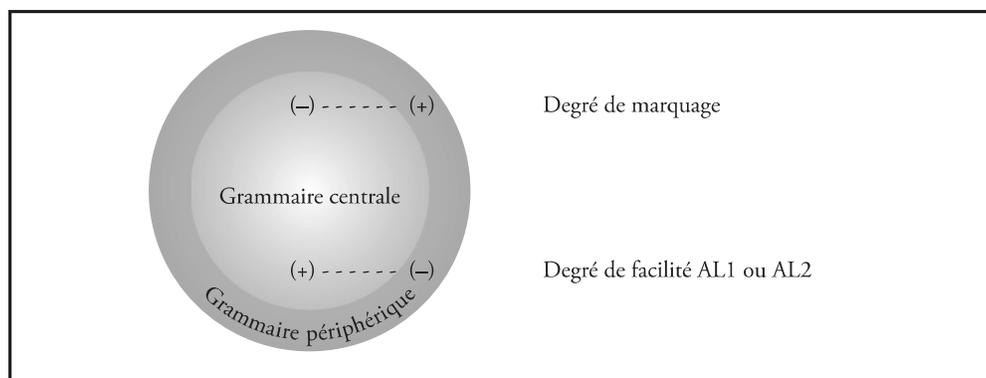


Figure 3.7. La grammaire centrale, la grammaire périphérique, les marques linguistiques et la AL1 ou la AL2/LE.

- 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 :

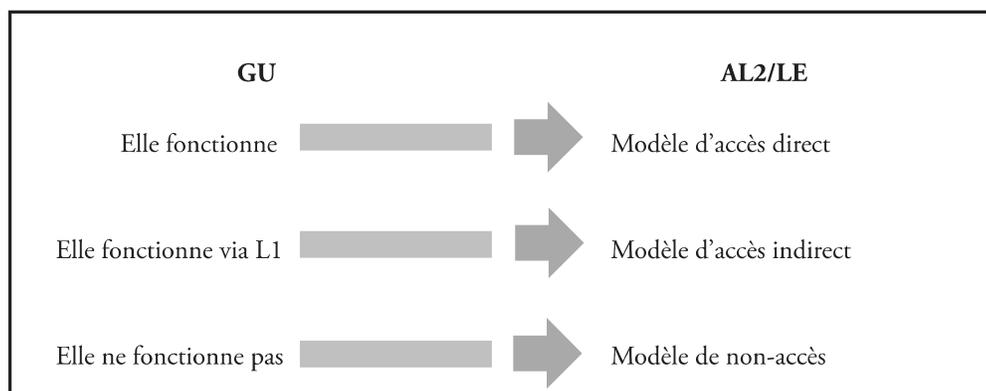


Figure 3.8. La relation entre la GU et l'AL2/LE.

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'*Input*
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 originale 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
<ul style="list-style-type: none"> – 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. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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 :

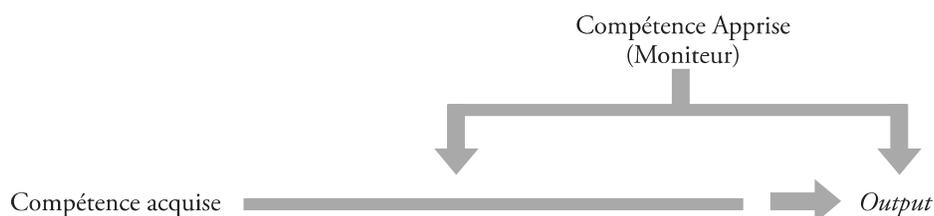


Figure 3.9. L'acquisition et l'apprentissage dans la production de L2/LE.

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.

Type d'usager	Type de discours	Utilisation consciente des règles	Type de personnalité
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 syntonsisé » 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'acquière 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 acquière 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).

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 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'<i>input</i> 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'accent 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 efficace 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 interactifs**. 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 : <ul style="list-style-type: none"> - 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-clefs 	Description : <ul style="list-style-type: none"> - 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 : <ul style="list-style-type: none"> - Le locuteur utilise des énoncés courts - Les relations grammaticales sont traitées explicitement - Il préfère utiliser des coordonnées que des subordinées - 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>
<ul style="list-style-type: none"> – 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 	<ul style="list-style-type: none"> – 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 dédier 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			