

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE
PRESENTÉ A
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR
ELIZABETH-ANNE MALISZEWSKI

LES MÉTHODES STRUCTURALISTES
DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS
AUX ADULTES QUÉBÉCOIS MONOLINGUES

AOUT 1980

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RESUME

L'objet de notre recherche est d'examiner les méthodes structuralistes telles qu'elles sont enseignées aux adultes dans les classes monolingues au Québec. Notre intérêt pour ce sujet provient du mécontentement suscité par l'emploi de ces méthodes dont la base théorique est déjà vieille de trente ans. Dans l'introduction à notre étude, nous expliquons pourquoi "la méthode" constitue notre point d'intérêt principal et nous définissons le sens que nous donnons à l'adjectif "structuraliste".

Dans le premier chapitre, nous discutons de la base théorique et de l'histoire générale des méthodes structuralistes en nous servant du contraste entre les deux démarches principales utilisées en linguistique appliquée qui sont la démarche normative traditionnelle et la démarche descriptive moderne. En examinant quelques auteurs représentatifs de la théorie structuraliste, nous décrivons l'évolution de celle-ci.

Ensuite, au deuxième chapitre, un examen de notre expérience en enseignement de l'anglais aux adultes québécois dans les classes monolingues à l'aide de la méthode structuraliste nous permet de constater quelques lacunes dans sa mise en application.

La constatation de ces faiblesses nous pousse à examiner les écrits d'une quarantaine d'auteurs du vingtième siècle spécialisés en matière de linguistique et d'enseignement des langues, en particulier de la langue anglaise.

Le troisième chapitre comprend l'examen des déclarations faites par ces auteurs. Nous en ressortons dix principes-clés au sujet de la méthode sur lesquels la plupart des auteurs s'entendent.

Nous discutons de ces dix principes-clés dans le quatrième chapitre de notre étude. Tout en présentant les fondements de ces principes, nous relevons quelques lacunes théoriques relatives aux méthodes structuralistes.

La présentation d'un bref examen des nouvelles théories et tendances en linguistique et en enseignement des langues aujourd'hui constitue l'objet du cinquième chapitre. Nous analysons surtout les innovations au niveau de la méthode qui essaient de tenir compte des besoins communicatifs de l'étudiant, quelques facteurs pédagogiques complémentaires à la base linguistique prise comme fondement presque unique des méthodes structuralistes et, finalement, des nouvelles tendances en psycholinguistique qui tentent de combler des lacunes de la psychologie behavioriste.

En guise de conclusion, nous présentons quelques recommandations au sujet de la méthode en enseignement de

l'anglais, langue alternative, aux adultes dans les classes monolingues au Québec.

Elizabeth-Anne Malischewski
le 20 août 1980

E.-A. Malischewski

M. Tom McArthur, Ph.D.
Directeur de rapport de recherche
le 20 août 1980

Tom McArthur

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I: Examen des écrits	8
CHAPITRE II: La mise en application des méthodes structuralistes dans les classes d'adultes monolingues au Québec	31
CHAPITRE III: Examen des déclarations faites par des auteurs spécialisés en lingui- stique et en enseignement des langues (1899-1978)	47
CHAPITRE IV: Discussion des dix principes soulevés au cours de l'examen des auteurs spécialisés	60
CHAPITRE V: Discussion critique des lacunes des méthodes structuralistes	78
CONCLUSION	135
APPENDICE	145
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	150

La version originale anglaise des citations dont la note infra-paginale est suivie d'un astérisque se trouve à l'appendice.

INTRODUCTION

La promotion d'un programme efficace d'enseignement d'une langue alternative¹ implique une relation dynamique entre les trois composantes de ce programme: le professeur, l'étudiant et la méthode; autrement dit, entre les trois sphères d'activité didactique à savoir: l'enseignement, l'apprentissage et la méthode.² Même si chacune est un domaine particulier entretenant des rapports étroits avec les deux autres, ces trois sphères sont si vastes et impliquent tant de variables et de questions qu'il n'est pas possible de les examiner toutes à l'intérieur des limites d'une seule étude. Nous avons choisi de traiter de la troisième composante, la méthode. Nous

¹D'après Wilkins (1972), une langue alternative est celle qui a une fonction sociale à l'intérieur du pays de celui qui l'apprend; cette fonction entre en jeu quand l'étudiant communique avec les membres de l'autre groupe linguistique pour lesquels cette langue est la langue maternelle. Elle diffère d'une langue étrangère non pas seulement parce qu'elle se parle à l'intérieur du pays de celui qui l'apprend, mais aussi parce qu'une partie des indigènes la parle comme langue maternelle.

²La méthode est un plan global de sélection (le choix d'éléments linguistiques), de gradation (l'ordre de l'enseignement de ces éléments), de présentation et de répétition (la création d'habitudes linguistiques). L'enseignement est la transmission de ces quatre composantes d'une méthode par le professeur aux étudiants. L'apprentissage est la réception de la matière enseignée qui permet à l'étudiant d'acquérir les connaissances nécessaires

pouvons faire cette séparation en théorie, même si nous ne pouvons pas toujours la faire en pratique. Notre choix est motivé par les raisons suivantes.

La question de la meilleure méthode possible¹ de promotion d'un programme d'enseignement d'une langue étrangère, seconde ou alternative, intéresse aujourd'hui aussi bien des professeurs, des linguistes, des psychologues, que l'UNESCO, des gouvernements et des agences privées. On discute de l'enseignement et de l'apprentissage des langues maternelles et des langues secondes depuis deux mille ans.² Mais malgré des siècles d'intérêt, malgré la contribution de la psychologie qui se passionne aujourd'hui pour l'apprentissage ou le refus de l'apprentissage d'une langue seconde, malgré la vivification de l'enseignement des langues fournie par la

à la réalisation de ses buts, dans ce cas, d'acquérir la connaissance d'une langue.

¹La meilleure méthode est celle qui s'avère la plus efficace pour permettre à l'étudiant de réaliser ses buts. Ces buts peuvent varier beaucoup selon les besoins. Par exemple, un chercheur en cancérologie peut n'avoir besoin que de lire des textes scientifiques en anglais tandis que le touriste peut vouloir tout simplement savoir comment demander une chambre pour la nuit. L'expérience au Québec nous a montré que la plupart des étudiants adultes veulent une connaissance plutôt générale de la langue anglaise. Nous sommes d'accord avec Jupp et Hodlin (1975) qu'un cours d'anglais "ait le but d'entraîner l'étudiant à se servir de l'anglais dans les situations réelles où il en a besoin."

²BLOOMFIELD, Leonard

Deuxième Guerre mondiale pendant laquelle il y eut plus d'interaction entre les personnes de langues différentes, ce qui rendit nécessaire un enseignement des langues efficace, et malgré la somme de recherches en linguistique, en psycholinguistique et en sociolinguistique faites depuis la guerre, il n'y a pas encore de consensus entre les spécialistes de la méthode dans le domaine de l'enseignement de l'anglais. Nous en arrivons à constater que les changements d'insistance en enseignement des langues montrent que la méthode est devenue plus ou moins une question de mode et d'engouement, reposant davantage sur des opinions que sur des faits. Mackey remarque que "cette vacillation fut déplorée par des savants tels que Sweet et Palmer"¹ pour les mêmes raisons. Le va-et-vient rapide des méthodes témoigne de cette irrésolution. La question de la meilleure méthode possible ou de la méthode la plus efficace possible subsiste.

Parce qu'aucune méthode n'a été acceptée comme la

1958 Language, Londres: George Allen and Unwin. p. 10-11;

KELLY, Louis G.

1969 25 Centuries of Language Teaching, Rowley, Massachusetts: Newbury House..

¹MACKEY, William Francis

1972 Principes de didactique analytique... Analyse scientifique de l'enseignement des langues (nouv. éd. traduite et mise à jour par Lorne Laforge), Paris: Didier. p. 17.

meilleure dans le domaine de l'enseignement de l'anglais comme dans tous les domaines de l'enseignement, parce que l'on met en doute la validité de certains fonds de référence systématique (par exemple, celui de Munby¹) et parce que l'on doit choisir une méthode aussi objectivement que possible, sans inertie, ni résistance au changement, sans ignorance volontaire, ni intérêt dévolu, à cause de cela, une évaluation de méthodes est nécessaire au professeur de langues. Elle aiderait à choisir la meilleure méthode possible dans un contexte donné, facilitant ainsi la réalisation d'un programme d'enseignement efficace où non seulement le professeur enseignerait la méthode, mais aussi où l'étudiant apprendrait.

La somme d'informations que la recherche a produite au sujet des méthodes est impressionnante, mais nous ne sommes pas plus près d'une solution appropriée au problème. Nous croyons donc mieux de nous limiter à l'examen d'une catégorie de méthode, à cause des multiples divergences d'opinion entre les auteurs, et ainsi de nous limiter à un corpus de recherches moins vaste.

Actuellement, la méthode dominante au Québec est

¹MUNBY, John
1978 Communicative Syllabus Design, Cambridge; Cambridge University Press.

la méthode structuraliste, même si elle tire ses origines de la recherche linguistique du début du vingtième siècle et de l'application de cette recherche dans les années quarante et cinquante. Tandis que les mots "structure", "structural", etc. servent beaucoup en linguistique et en enseignement des langues, ils ont des dénotations et des connotations différentes. Le terme "structuraliste" est la source de beaucoup de controverses. Par la méthode "structuraliste", nous entendons une méthode qui a surtout pour objet l'aspect formel du langage. Les auteurs de ces méthodes considèrent que l'apprentissage des propriétés formelles de la langue enseignée assureront, par la suite, à l'étudiant la capacité de les utiliser avec le maximum d'efficacité dans le processus de communication. Ils voient l'apprentissage d'une nouvelle langue comme la formation de nouveaux réflexes. La méthode structuraliste, d'après notre définition, a comme principal objet l'enseignement des unités structurales et des principaux modèles de phrase de la langue en question.

Pour éviter de restreindre la notion de "structuraliste" aux personnes qui, au début, adhéraient à la théorie linguistique de Bloomfield, nous lui donnons un sens plus large pour englober des auteurs qui appuient par leurs écrits, au moins en partie, la méthode structuraliste telle que nous l'avons décrite ci-dessus, autrement dit,

les auteurs qui voient le langage comme un système organisé par une structure à déceler et à décrire. (Voir p. 14-17)

Nous avons décidé de limiter notre étude à un examen de la méthode structuraliste, entendue dans ce sens, pour que cette étude soit pertinente au contexte québécois de l'enseignement de l'anglais comme langue alternative.

Cette étude concerne plus spécifiquement l'enseignement de l'anglais comme langue alternative aux adultes dans des classes monolingues, ces étudiants étant d'habitude de langue maternelle française et travaillant dans des bureaux du gouvernement fédéral canadien. La méthode structuraliste dont nous tirons nos exemples est celle de l'Ecole Caron. C'est une version modifiée de "Cross Canada", la méthode d'enseignement de l'anglais du gouvernement fédéral canadien.

Dans l'histoire récente de la didactique des langues, nous observons la tendance à dire que les difficultés de l'apprentissage d'une langue seconde sont le résultat des méthodes fautives ou démodées. Parce que l'utilisation des méthodes structuralistes mentionnées précédemment était à ses débuts surtout une question de croyance et de foi, ces méthodes ne s'appuyant pas sur des travaux de recherche, et parce que maintenant ces méthodes sont déjà vieilles de trente ans, nous croyons pertinent et nécessaire d'examiner la méthode structuraliste à la

lumière des nouvelles théories dans les domaines connexes à la méthode en enseignement des langues (par exemple, la psycholinguistique, la théorie de Chomsky, la sémantique et la sociolinguistique). Le fait d'avoir appliqué nous-même en classe une méthode structuraliste nous a permis de nous rendre compte sur place de l'à-propos d'un tel examen.

CHAPITRE I

Examen des écrits

Des matériaux mal conçus sont depuis des dizaines d'années un boulet que traînent les enseignants (...) Cependant, même avec les aides que nous avons maintenant, il y aurait, peut-être du jour au lendemain, un meilleur rendement si les enseignants étaient mieux au courant des méthodes d'enseignement, plus sélectifs dans leur choix des méthodes qui mènent à des apprentissages coordonnés, et plus résolus à empêcher certains matériaux insuffisants de détourner les études des vrais objectifs. 1

L'énoncé de Brooks démontre le besoin d'évaluer les méthodes dont nous nous servons. Et pourtant un examen des ouvrages sur l'enseignement d'une langue seconde ne révèle curieusement presque rien sur le sujet de l'évaluation. Plusieurs énoncés ont été faits sur les principes qui doivent être incorporés dans les méthodes à utiliser, mais aucun d'eux n'offre une technique spécifique d'évaluation pour aider le professeur de langues à faire un choix judicieux d'une méthode. La seule exception, à notre connaissance, est la technique spécifique de Mackey pour examiner et analyser une méthode.²

¹BROOKS, Nelson
1960 Language and Language Learning, New York: Harcourt, Brace and Company. p. 137-138. *

²MACKEY, William Francis
1972 Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues (nouv. éd. traduite et mise à jour par Lorne Laforge), Paris: Didier.

Le débat sur la meilleure méthode d'enseignement des langues dure depuis plusieurs siècles, mais il connaît plus particulièrement un regain de vigueur en notre siècle. Les attitudes n'ont cessé de changer en raison des conclusions diverses que les professeurs de langues ont tirées de leur expérience professionnelle et aussi en raison de la nature dynamique de l'enseignement des langues lui-même; ce dernier a subi l'influence des nouvelles théories et des nouveaux courants qui sont apparus dans des domaines voisins tels que la linguistique, la psychologie, la philosophie et la sociologie. S'il est vrai que la "méthode parfaite" n'existe pas, nous ne pensons pas par ailleurs que toutes les méthodes se valent. Les méthodes diffèrent en fonction des divers critères utilisés lors de leur conception. Il se peut que ce qui soit considéré comme la meilleure méthode suivant tel critère ne le soit pas suivant tel autre. La source des principaux critères utilisés pour évaluer les méthodes d'enseignement est la linguistique.. Cette relation entre l'enseignement des langues et la linguistique provient du fait que les deux traitent du même sujet, le langage, et que le linguiste qui présente une théorie descriptive et le professeur de langues qui la met en pratique travaillent tous deux en complément.

Si l'on retrace la longue corrélation entre la linguistique et l'enseignement des langues, on peut distinguer deux démarches principales: la démarche

normative traditionnelle et la démarche descriptive moderne. Nous sommes consciente que ces deux démarches s'imbriquent, mais nous faisons cette distinction parce que les structuralistes la font en règle générale.¹ La première était associée aux grammairiens traditionnels et motivée par le désir de prescrire les règles grammaticales concernant les formes et les structures "correctes" de la langue destinée à l'usage des élèves. On a continué, jusqu'à nos jours, à formuler la grammaire en ayant en optique l'enseignement des langues et à l'associer à la fonction de l'enseignement. La deuxième démarche est reliée aux linguistes modernes qui ont beaucoup fait pour comprendre le mécanisme descriptif des langues. Bien que la science qu'est la linguistique théorique soit devenue de plus en plus indépendante au cours de ce siècle, les progrès des méthodes d'enseignement des langues étrangères n'ont pas cessé de dépendre, en grande partie, des nouvelles théories et des innovations qui ont eu lieu dans le domaine de la linguistique et que l'on trouve représentées principalement dans les divers manuels utilisés, depuis son début, pour la majorité des cours de langues étrangères.

¹Nous n'avons pas voulu nier l'importance des méthodes telles que la méthode "grammaire-traduction", la méthode audiolinguale ou la méthode littéraire, mais nous trouvons qu'elles font partie de ces deux démarches. Nous en faisons allusion aux moments appropriés.

Cette influence indiscutable a très souvent été cause d'une erreur: le rapprochement des démarches modernes d'enseignement des langues étrangères au développement des méthodes structuralistes, ainsi que la sous-estimation de l'importante contribution apportée par les linguistes "libéraux" des dix-neuvième et vingtième siècles. Nous aimeraions, avant de discuter de la méthode structuraliste, dire quelques mots sur la démarche précédente, en raison de l'immense importance des nouveaux principes et des nouveaux concepts qu'elle a fournis à l'enseignement des langues et en raison de son rapport avec le but de ce mémoire.

Les linguistes libéraux furent les premiers à réagir contre les grammairiens traditionnels et à présenter de nombreuses notions substantielles et authentiques relatives à l'enseignement des langues, sur lesquelles fut fondée une nouvelle méthode d'enseignement des langues étrangères: la méthode "directe" ou "naturelle". Des linguistes tels qu'Otto Jespersen contribuèrent de façon considérable à l'enseignement des langues étrangères en réagissant contre la grammaire normative, qui se basait sur le latin qui, auparavant, se basait sur le grec, et en libérant les professeurs d'une longue tradition de règles formelles et d'exemples artificiels. Leur but fut d'enseigner les énoncés naturels dont font usage les êtres humains dans les processus réels de communication.

Cette démarche nous donne une image plus naturelle d'une langue en usage que ne le ferait une analyse formelle.

Dans son livre How to Teach a Foreign Language (Comment enseigner une langue étrangère) (1907), l'argument d'Otto Jespersen est qu'enseigner une langue équivaut à enseigner à un élève comment communiquer dans une situation de la vie courante. Sapir, d'autre part, mettait l'accent sur la fonction communicative des langues dans sa définition:

Le langage est une méthode purement humaine et non-instinctive de communication d'idées, d'émotions et de désirs par le biais d'un système de symboles produits volontairement.¹

Cette démarche ne gagna pas autant d'adeptes ni n'eut autant d'influence que la démarche structuraliste qui fut élaborée plus tard. Ceci fut dû au fait que la réaction contre les démarches traditionnelles ainsi que l'introduction d'une nouvelle méthode d'enseignement des langues étrangères causa quelque confusion quant à la façon dont cette méthode devait être présentée et amena des difficultés quant à son application. De plus, ni la linguistique, ni aucun des sujets voisins, tels que la psychologie et la sociologie, n'étaient assez avancés pour

¹SAPIR, Edward
1921 Language. An Introduction to the Study of Speech,
New York: Harcourt, Brace and Company, p. 8.*

être de quelque secours à la résolution des problèmes qui se posaient. Toutefois, si cette démarche avait été poursuivie et étendue, elle aurait conduit aux attitudes désirables et aurait guidé les enseignants vers une méthode plus correcte de l'enseignement des langues étrangères. Nous croyons meilleure cette démarche parce qu'elle n'est pas faite d'assertions dogmatiques sur ce qu'il faut dire: elle s'appuie sur la pratique de la langue dans des situations concrètes comme critère de ce qui est acceptable: elle est synchronique et descriptive. Ce n'est que récemment que des notions semblables à celles exprimées au début du siècle par les pionniers de la linguistique et de l'enseignement des langues ont commencé à réapparaître sur la scène de l'enseignement des langues. Les notions récentes soulignent les mêmes principes de communication, mais les présentent de façon plus précise et systématique, leurs fondations étant plus solides, ayant tiré profit des faiblesses des méthodes précédentes et d'une longue expérience de l'enseignement. Ces méthodes ont été appuyées par des théories linguistiques basées sur la sémantique et par l'essor pris par la recherche en linguistique appliquée, en sociologie et en philosophie, sciences qui visent une grande variété de sujets, linguistiques ou non, concernant les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Dans la section précédente, nous avons relié la

méthode "directe" et la méthode communicative, plus récente, et nous les avons considérées comme l'une des deux principales démarches dans l'enseignement des langues étrangères. La deuxième démarche, plus répandue, et qui a eu plus d'influence, est celle des méthodes structuralistes, qui nous intéresse particulièrement et dont nous allons tenter de discuter en détail les principes ainsi que leur validité dans l'enseignement des langues étrangères.

L'adjectif "structural" implique l'existence d'une "structure"; cette notion de "structure" est d'une importance primordiale à la compréhension de ces méthodes. C'est, d'ailleurs, une notion importante dans plusieurs domaines scientifiques du vingtième siècle. Le "Centre international de synthèse" organisa une conférence à Paris en 1956 pour discuter de la notion de structure. Les chercheurs qui y assistèrent tentèrent de définir la structure de la pensée logique, la structure des mathématiques, la structure d'une nouvelle théorie de la physique, la structure biologique, la structure psychologique, la structure du cerveau, la structure sociale et ainsi de suite. La linguistique ne fit pas partie de cette conférence, bien que Ferdinand de Saussure commençât à traiter de la structure linguistique au début du siècle.¹ Le

¹CULLER, Jonathan
1976 Saussure, Glasgow: Fontana/Collins.

mot "structure" ne fut pas inclus dans le Lexique de la terminologie linguistique, rédigé par Marouzeau en 1951.¹

Cette omission bizarre fut corrigée en 1959, quand un autre colloque international eut lieu à Paris. Le thème en fut la notion de structure et le résultat fut la rédaction d'un dictionnaire de terminologie des sciences sociales, sous la direction de l'UNESCO. Cette fois-ci, la linguistique fut représentée par le professeur Émile Benvéniste, à qui nous devons une première définition de la structure linguistique ou du structuralisme:

Il s'agit, la langue ayant été posée comme un système, d'en analyser la structure. Chaque système, étant formé d'unités qui se conditionnent mutuellement, se distingue des autres systèmes par l'agencement interne de ces unités, agencement qui en constitue la structure.²

Benvéniste reconnut que le structuralisme moderne prend sa source dans l'enseignement de Ferdinand de Saussure à Genève, même s'il n'employa jamais le mot "structure".³ Saussure voyait le langage surtout comme

¹ MAROUZEAU, J., 1951 Lexique de la terminologie linguistique, Paris: Geuthner.

² UNESCO. Dictionnaire de terminologie des sciences sociales, Paris: UNESCO. cité par: GIRARD, Denis 1972 Linguistics and Foreign Language Teaching (traduit et édité par R.A. Close), Londres: Longman. p.48. *

³ BENVÉNISTE, Emile 1966 Problèmes de linguistique générale, Paris: Gallimard. p. 92.

un "système": "La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre."¹ Meillet, en 1936, décrit le langage comme "un système où tout se tient."² Voilà donc les origines de la définition de Benvéniste.³

Bastide fournit une autre définition quand il parle de la langue comme "un système organisé par une structure."⁴ Cette définition se rapproche beaucoup de celle proposée en 1948 par Hjelmslev:

On comprend par linguistique structurale un ensemble de recherches reposant sur une hypothèse selon laquelle il est scientifiquement légitime de décrire le langage comme étant essentiellement une entité autonome de dépendances internes, ou, en un mot, une structure.⁵

L'idée que la structure est "un agencement interne d'unités linguistiques" presuppose que l'enseigne-

¹ SAUSSURE, Ferdinand de
1915 Cours de linguistique générale, Paris: Payot.
p. 43.

² MEILLET, Antoine
1951 Linguistique historique et linguistique générale,
II, Paris: Klincksiek. p. 222.

³ Benvéniste reconnut Meillet comme "un grand linguiste" et son "maître" en 1974. (Problèmes de linguistique générale,
II, Paris: Gallimard. p. 11)

⁴ BASTIDE, Roger (édit.)
1962 Sens et usages du terme structure dans les sciences humaines et sociales, (deux. éd., 1972), La Haye: Mouton.
p. 14..

⁵ HJELMSLEV, Louis
1948 "Linguistique structurale", in Essais linguistiques (1971), (p. 47-53). Paris: Les Editions de Minuit.

ment des langues devrait s'intéresser non pas aux unités séparables, le mot, la syllabe, le son, mais plutôt aux "modèles" ou aux structures linguistiques. On peut voir l'application de cette notion à une autre science humaine dans l'oeuvre de Lévi-Strauss.¹

Donc, les méthodes structuralistes ont surtout pour objet l'aspect formel de la dichotomie forme-sens qui a eu tendance à prédominer dans l'enseignement des langues étrangères. L'analyse linguistique structurale de la langue enseignée au niveau de la phrase a fourni un fondement théorique aux diverses formes de méthodes structuralistes. Le fait que les méthodes structuralistes ont remplacé les méthodes que l'on appliquait auparavant et le fait qu'elles subsistent depuis plus de trente ans reflètent la confiance que les structuralistes ont en leur analyse "à base scientifique", confiance qui se reflète à son tour dans les méthodes d'enseignement.

L'origine de leurs principes remontent aux écrits du grand pédagogue Comenius sur "la méthode des langues".² Il exposa des idées qui pourraient servir de base aux

¹ LEVI-STRAUSS, Claude
1958 Anthropologie structurale, Paris: Plon.

² COMENIUS, Jean Amos (1592-1670)
1896 La Grande didactique, avec introduction et traduction par J.-B. Piobetta (1952), Paris: Presses Universitaires de France.

structuralistes. Il défendit l'idée prônée par des psychologues behavioristes plus tard que la langue doit être enseignée en liant les mots aux choses.¹ Il présagea le principe structuraliste que la grammaire devrait être enseignée d'une façon inductive et fonctionnelle en disant que "(...) toute langue doit être apprise bien plus par l'usage que par les règles (...) Les règles cependant doivent aider et confirmer l'usage."² Coménius présenta une des idées que présente Lado en 1957³ lorsqu'il écrit:

En donnant des règles pour une nouvelle langue, celle qui est déjà connue servira de norme et on ne montrera que les différences existant entre les deux. ⁴

Il combina ces deux dernières idées pour arriver à celle que:

Toutes les langues peuvent donc s'apprendre par une même et unique méthode. On peut les apprendre par l'usage avec addition des règles très faciles qui montrent seulement la différence existant entre la langue connue et celle qu'on veut étudier avec addition aussi d'exercices portant sur des matières connues, etc. ⁵

¹Ibid., p. 163.

²Ibid.

³LADO, Robert
1957 Linguistics Across Cultures, Ann Arbor, Michigan:
University of Michigan Press. p. vii. "... a fairly new
field of applied linguistics and the analysis of culture,
namely the comparison of any two languages and cultures to
discover and describe the problems that the speakers of one
of the langues will have in learning the other."

⁴Coménius, op. cit., p. 164.

⁵Ibid.

Finalement, il présenta l'idée structuraliste de la gradation:

Les premiers exercices d'une nouvelle langue doivent rouler sur une matière déjà connue. Il est évident qu'il ne faut pas contraindre l'esprit à concentrer ses efforts sur les choses et sur les mots en même temps, ce qui¹ ne peut que le distraire et l'affaiblir (...)

Des linguistes libéraux tels que Sweet et Palmer et des structuralistes tels que Bloomfield et Fries, inspirés par l'esprit scientifique de leur époque, se préoccupaient tout particulièrement de l'analyse de l'observable et des formes apparaissant réellement dans les données linguistiques, mais pas de la fonction ou de l'utilisation de ces formes dans la communication elle-même. Ils visaient à établir un tableau d'unités descriptibles en termes physiques de formes, d'interdépendance et d'agencement de ces formes.² Pour ce faire, ils découpèrent le langage en unités discrètes, aux niveaux linguistiques de la syntaxe, de la phonologie et du lexique, en insistant sur ces deux dernières.

¹ Ibid.

² FRIES, Charles
1962 Linguistics: The Study of Language. Chapter Two of Linguistics and Reading, New York: Holt, Rinehart and Winston. p. 66-67.

Palmer définit en 1928 les principes de l'enseignement des langues sur lesquels tous les structuralistes sont généralement d'accord:

- (1) préparation initiale de l'élève en formant son aptitude naturelle à assimiler la langue parlée;
- (2) formation d'habitudes nouvelles et appropriées et utilisation d'habitudes adoptées préalablement;
- (3) exactitude dans le travail afin de ne pas adopter de mauvaises habitudes;
- (4) gradation du travail afin d'assurer des progrès croissants;
- (5) juste proportion dans le traitement des différents aspects et ramifications du sujet;
- (6) présentation de la langue d'une manière concrète plutôt qu'abstraite;
- (7) obtention et maintien de l'intérêt de l'élève afin d'accélérer son progrès;
- (8) ordre logique de progression selon les principes de la philosophie du langage;
- (9) approche du sujet sous différents aspects simultanément grâce aux différents moyens appropriés - la ligne multiple d'approche.¹

Henkel, dans son "étude des vérités et principes

¹PALMER, Harold E.

fondamentaux qui forment la base scientifique de toute étude et tout enseignement raisonnés des langues"¹ fait écho aux opinions de Palmer. Il dresse la liste suivante:

- (1) importance suprême du stade élémentaire;
- (2) formation de bonnes habitudes;
- (3) gradation - passage du connu à l'inconnu en étapes faciles, chacune d'entre elles préparant à la suivante;
- (4) proportion (ce principe s'observe, note-t-il, en tenant correctement compte de la phonétique, de l'orthographe, de la morphologie et de l'étymologie, de la syntaxe et enfin de la sémantique);
- (5) sens du concret (l'enseignement doit se faire par l'exemple et non par le précepte);
- (6) intérêt;
- (7) ordre rationnel de progrès (il soutient que l'ordre rationnel du progrès est la méthode moderne; d'apprendre d'abord à former des sons, ensuite d'apprendre par cœur des phrases, ensuite d'apprendre systématiquement à former des phrases et enfin d'apprendre à former des mots);

1928 The Principles of Language Study, Londres:
George H. Harrap. p. 37-39.*

¹HENKEL, Rolf

1952 Philology-Linguistics, Ferozsons, Peshawar: Uni-
versity of Kabul Press. p. 137-246.*

(8) ligne multiple d'approche.

Agard et Dunkel firent un exposé sur l'état de l'étude d'une langue seconde aux Etats-unis et promirent de "découvrir les zones principales du raisonnement assez complet des différentes écoles de pensée et d'essayer d'en tirer certains critères fondamentaux pour juger les matériaux nécessaires à l'étude d'une langue."¹ Agard et Dunkel répertorient les sujets suivants: (1) approches différentes pour habiletés différentes; (2) répétition en tant que base des apprentissages; (3) la pratique à différents niveaux "plateaux"; et (4) nécessité de matériaux gradués. Ils se lancent ensuite dans une discussion du débat entre les partisans de la lecture extensive et de la lecture intensive, du désaccord à savoir si les listes de fréquence de mots basées sur des matériaux écrits sont des guides convenables à la préparation de matériaux pour développer la compréhension auditive, de la polémique sur ce que l'élève doit apprendre à dire, de la contribution décevante de la psychologie expérimentale à l'étude d'une langue seconde, etc. Il nous semble qu'ils ne réussissent pas à produire les critères promis.

¹AGARD, Frederick B. et Harold B. DUNKEL
1948 An Investigation of Second-Language Teaching,
New York: Ginn and Company. p. 151-163. *

Le séminaire international sur l'enseignement des langues modernes, organisé par l'UNESCO et qui se déroula à Ceylan en août 1953 rassembla des gens qui délibérèrent longuement sur les différentes méthodes d'enseignement des langues.¹ Les délégués n'ont pas réussi à se mettre d'accord sur une méthode en particulier mais la plupart d'entre eux souscrivirent à certains principes généraux.

- (1) La méthode doit être surtout orale;
 - (2) On doit autant que possible utiliser des méthodes actives;
 - (3) On doit faire le plus grand usage possible de la langue étrangère dans la classe;
 - (4) On doit soigneusement graduer la présentation des difficultés de la langue étrangère, en matière de prononciation, de vocabulaire et de grammaire;
 - (5) L'enseignement d'une langue doit être considéré plus comme la communication d'une habileté que comme la fourniture de renseignements sur les formes de la langue.
- Le séminaire se mit aussi d'accord sur le fait que les habiletés fondamentales de compréhension, de parole, de lecture et d'écriture doivent être enseignées dans l'ordre précité; qu'une prononciation correcte, y compris une intonation correcte, doit être l'un des buts de l'enseignement.

¹UNESCO

1955 "The Teaching of Modern Languages" in Problems in Education, Amsterdam: UNESCO. p. 50. *

ment; que l'enseignement de la grammaire au tout début est à éliminer; que les résultats de toute recherche linguistique ont une contribution de marque à apporter à une amélioration de la technique de présentation; que la lecture est un exercice frustrant, si l'élève n'a pas auparavant acquis une aptitude orale considérable et; qu'au tout début on doit éviter la traduction.

Vingt-trois pays y envoyèrent plus de mille manuels. Le rapport du séminaire note que "... les techniques de production des manuels de langues se sont améliorées d'une façon considérable depuis la dernière guerre... La plupart des manuels ... font maintenant cas d'une façon louable de la sélection du vocabulaire, même si la gradation structurale est une proposition trop évoluée et trop absurde pour bien des éditeurs de manuels."¹

Au sujet des "Suggestions pour la sélection et la préparation de manuels" le rapport note:

Un manuel doit contenir un énoncé clair et détaillé de ses buts, des principes et des méthodes et de sa portée. Des guides pour les enseignants, qui donneraient des conseils détaillés sur comment présenter et examiner chaque détail d'une façon méthodique, intéressante et attrayante, seraient les bienvenus. Il devrait contenir un index du vocabulaire et des modèles de phrases utilisés. Dans le cas du vocabulaire, il doit fournir une indication des significations

¹Ibid., p. 150.

sous lesquelles les mots ont été présentés...
 Il ne doit employer que la langue normale
 utilisée couramment. ¹

Le rapport souligne la nécessité de graduer les sons, les modèles d'intonation, les mots (ou un nouveau sens de mots déjà connus), les modèles de phrases, de même que la nécessité d'un vocabulaire rigoureusement contrôlé, d'une adhérence au principe de présenter un seul détail à la fois et d'une ample révision de passages appris plus tôt.

Mackey² étudie la signification de "méthode" et ensuite expose une technique d'analyse des méthodes. Il pose la question "De quoi sont faites les méthodes, et en quoi une méthode est-elle différente d'une autre,", et répond comme suit, "Toutes les méthodes, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, doivent contenir une certaine forme de sélection, de gradation, de présentation et de répétition." Chaque méthode comporte une sélection, puisqu'il est impossible d'enseigner tout un champ de connaissances; une gradation, puisqu'il est impossible d'enseigner la sélection toute entière d'un coup; une présentation, puisqu'il est impossible d'enseigner sans

¹ Ibid., p. 152-153.*

² MACKEY, William Francis
1972 Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues (nouv. éd. traduite et mise à jour par Lorne Laforge), Paris: Didier.

communiquer ou sans essayer de communiquer quelque chose à quelqu'un. De plus, chaque méthode doit être répétitive, c'est-à-dire, intégrer un moyen quelconque de transformer ce qui est enseigné en un système d'habitudes. Toute méthode doit, consciemment ou inconsciemment, sélectionner, graduer et présenter sa matière. Ces quatre divisions correspondent exactement aux quatre stades principaux, définis par Halliday, McIntosh et Strevens,¹ à partir desquels ils soutiennent qu'une méthode devrait être composée de façon systématique.

La thèse de Mackey est que l'on peut obtenir une vraie image de la méthode, de façon à déterminer les différences entre méthodes, seulement par une analyse linguistique des caractéristiques inhérentes de la sélection, de la gradation, de la présentation et de la répétition (la formation d'habitudes).

Avec le développement des théories structuralistes, la confiance des linguistes en leurs analyses "scientifiques" s'accrut et ils voulurent les appliquer à l'enseignement comme la seule théorie linguistique valable et propre à être appliquée de l'époque. Quand les principes structuralistes furent appliqués à l'enseignement des

¹HALLIDAY, M., A. McINTOSH et P. STREVENS
1964 The Linguistic Sciences and Language Teaching,
Londres: Longmans.

langues étrangères, spécialement après la fin de la Deuxième Grande guerre, ils furent soutenus par des concepts psychologiques behavioristes.¹ Les behavioristes partaient de l'hypothèse que le langage est une forme de comportement. Même quand les structuralistes ne rendent pas explicite leur fondement théorique, une attitude peut être inférée de l'emploi de termes tels que "habileté" ("skill"), "habitude" ou "automatisme" ("habit", en anglais). D'après le titre du cinquième chapitre du livre de Rivers, "L'Apprentissage des langues étrangères est fondamentalement un processus mécanique de formation d'habitudes."² Nelson Brooks s'engage plus profondément dans un tel point de vue:

Un fait unique domine l'enseignement des langues, c'est que cet enseignement ne concerne pas la résolution de problèmes, mais plutôt la formation et la performance d'habitudes. ³

A la page précédente de son livre, il se servit du mot "habileté" ("skill", en anglais). Les analogies entre l'habileté linguistique et d'autres habiletés abondent.

¹SKINNER, B.F.
1957 Verbal Behavior, New York: Appleton-Century-Crofts.

²RIVERS, Wilga
1964 The Psychologist and the Foreign Language Teacher,
Chicago; University of Chicago Press. p. 31.*

³BROOKS, Nelson
1960 Language and Language Learning, New York: Harcourt, Brace and World. p. 46-47.*

Apprendre une langue, c'est comme apprendre à taper à la machine ou à faire du vélo. Ce sont des formes d'activité humaine qui, une fois apprises, peuvent se faire sans l'aide consciente des processus cognitifs. La croyance est que l'attention consciente aux principes qui sous-tendent l'habileté n'aide pas à l'apprentissage de l'habileté.

Le langage a été considéré comme l'acquisition structurée de réflexes. Cette acquisition pourrait être finalement conçue comme une suite de réactions mécaniques aux stimulus d'un environnement. Tandis que les behavioristes, donc, voyaient l'apprentissage d'une nouvelle langue comme la formation de nouveaux réflexes, les structuralistes, pour leur part, partaient de l'hypothèse qu'apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre les propriétés formelles de cette langue qui assureront, par la suite, à l'étudiant la capacité de les utiliser avec le maximum d'efficacité dans les processus de communication. La conjonction de ces deux courants de pensée se voient dans la méthode structuraliste dont le principal objet est l'enseignement des unités structurales et des principaux modèles de phrases de la langue en question. Pour mener à bien cette oeuvre, ils eurent recours en grande mesure à la mémorisation, aux exercices de répétition et à la pratique de la structure enseignée par la formation in-

consciente de nouveaux réflexes et leur renforcement.

Une méthode behavioriste met l'accent sur la langue parlée, comme le fait une méthode structuraliste. Puisqu'il ne peut apprendre la réponse qu'en répondant, l'étudiant participe activement à son processus d'apprentissage (au moins en théorie). Les étudiants ont l'occasion de répéter chaque forme nouvelle plusieurs fois. Le renforcement doit suivre la réponse de près. Par contre, le professeur n'explique que très peu ce qu'ils apprennent. Les explications formelles et les règles sont absentes. La méthode compte sur l'analogie plutôt que sur des règles pour l'enseignement des structures de la langue. La présentation des éléments linguistiques s'organise pour que la somme de nouveaux éléments ne soit jamais très élevée.

Par la suite, les structuralistes parvinrent à un stade plus avancé de connaissance des faits superficiels de langage que les grammairiens traditionnels. Ils publièrent des études précises et détaillées des unités phonologiques, lexicales et grammaticales et analysèrent les propriétés structurales des différents types de phrases, de l'ordre des mots, ainsi que les propriétés distributionnelles de chaque unité. C'est ainsi que, en accord avec le critère suivant lequel la meilleure description offre les meilleures bases sur lesquelles bâtir

une méthode d'enseignement des langues, furent appliquées les méthodes structuralistes.

Mises en application, ces méthodes se sont montrées populaires chez les professeurs de langues étrangères, en raison de l'utilisation suivie qu'elle font de la technique unilatérale de description formelle. En mettant l'accent uniquement sur les aspects formels observables, les structuralistes ont réduit le complexe édifice de la langue parlée, ainsi que l'interaction de la forme et du sens, à des unités structurales relativement simples et bien découpées. Les principes qui animent les méthodes structuralistes facilitèrent présumément l'acquisition de la nouvelle langue par l'étudiant, la présentation de la matière à enseigner, ainsi que la vérification des progrès de l'étudiant, car la langue est divisée en unités, chacune devant être enseignée et vérifiée séparément. De plus, ceci a abouti à une aisance "présumée" pour l'étudiant, puisqu'il est exposé à la langue progressivement, une unité à la fois.

CHAPITRE II

La mise en application des méthodes structuralistes dans les classes d'adultes monolingues au Québec

Nous voulons maintenant examiner du point de vue pratique ce qui s'est produit lorsqu'on a fait usage des méthodes structuralistes dans la salle de classe.

Quand on applique les principes structuralistes à l'enseignement des langues, l'idée pré-conçue de la facilité d'acquisition d'une langue disparaît. L'imitation, la pratique et la mémorisation d'un ensemble de modèles structuraux d'une certaine langue ne réussissent pas toujours à créer des liens significatifs, ni entre les mots, ni depuis la langue utilisée à l'intérieur de la salle de classe jusqu'à celle utilisée dans la communication extérieure. Parce que ces méthodes décantent l'abstrait et le concret, elles ne peuvent vraiment aboutir à l'apprentissage d'une langue, au sens sapirien d'un moyen de communication.

Dans cette partie, nous allons examiner notre expérience dans la salle de classe avec des étudiants au Québec, où l'on utilise encore des manuels structuraux à la plupart des niveaux d'enseignement, ce qui servira comme exemple d'application des méthodes structuralistes.

utilisées ici. En examinant les données de cette expérience, nous espérons éclairer quelques-uns des problèmes que nous avons rencontrés dans l'enseignement d'une méthode structuraliste et faire ressortir, sous divers angles, quelques-uns de ses effets négatifs sur le processus d'apprentissage.

Le premier élément digne d'attention est la relation forme-sens. Chaque exercice consiste en un ensemble de phrases dépourvues de liens sémantiques. Chaque ensemble représente en quelque sorte un entraînement à l'une des unités grammaticales enseignées. Cette sorte de classification indique que l'on accorde priorité aux aspects formels de la langue, au détriment de son sens. Voici quelques exemples d'un exercice sur le passif:

1. Catherine broke the window yesterday.
1a. The window was broken by Catherine.

2. He writes his lessons every day.
2a. His lessons are written every day.

3. None is playing football here.
3a. Football is not being played here.

Cet exercice a pour but l'entraînement de l'étudiant au maniement de l'une des principales unités grammaticales de la structure de l'anglais, à savoir la structure passive. Pour convertir la structure active en structure passive, l'étudiant n'a pas besoin d'entrevoir un changement quelconque de sens. Il ne doit que reconnaître certains caractères structuraux comme le sujet et l'objet

superficiels, la forme verbale, puis convertir une forme en une autre en suivant les instructions que le professeur lui a données. Ces phrases ne constituent donc rien de plus que des séquences sur lesquelles il opère une activité mécanique qui ne favorise que peu une meilleure assimilation de la langue, sans faire mention de leur "incorrection" pour un interlocuteur de langue maternelle anglaise. En effet, parfois, pour démontrer une forme verbale, la méthode emploie des combinaisons d'éléments linguistiques qui ne sont pas grammaticalement justes, par exemple, "None is playing football here.". D'autres fois, la forme utilisée est correcte, mais elle paraît bizarre aux anglophones. Par exemple, dans un exercice de la leçon deux de la méthode de l'Ecole Caron, la réponse à la question "Is that a pencil?" est "No, this isn't a pencil. It's a pen." Il est bien rare qu'un anglophone donne une réponse aussi élaborée. L'étudiant est encouragé ou forcé à maîtriser les modèles structuraux de la langue anglaise, ignorant ainsi les aspects sémantiques et pragmatiques de cette langue. Ce n'est pas ce dont l'étudiant a besoin; en effet, en utilisant une langue, nous n'employons pas uniquement des formes structurales précises et "correctes", mais nous communiquons des idées, des désirs, des pensées.

Cette importance accordée aux aspects structuraux

implique l'imposition de règles et de concepts grammaticaux considérés comme plus simples et plus attrayants pour les étudiants. Le concept de simplicité n'est qu'un exemple. Dans l'un des exercices, l'on demande aux étudiants de convertir des phrases complexes en phrases simples :

1. The man who is looking at me is my brother.
- 1a. The man looking at me is my brother.
2. She always eats fruit, which are still fresh.
- 2a. She always eats fresh fruit.

ou de transformer deux phrases en une phrase simple :

3. I entered the room. I found him sitting there.
- 3a. Entering the room, I found him sitting there.
4. I gave him an address. It was written by ink.
- 4a. I gave him an address written by ink.

Nous ne nous attacherons pas à commenter la "correction" ou l'applicabilité de ces phrases, mais seulement leur concept de simplicité. Dans le cadre d'un système structuraliste, les phrases 1 et 2, par exemple, sont plus complexes que les phrases 1a et 2a. Le critère de référence est que les phrases contenant deux verbes, telles les phrases contenant des propositions dépendantes, s'avèrent plus complexes que les phrases n'en possédant qu'un. Cependant, dépassant le simple cadre des considérations formelles (lesquelles donnent parfois un résultat trompeur), une analyse plus approfondie, appuyée sur la sémantique, démontrera qu'un concept structuraliste de simplicité peut à l'occasion entraver davantage la compréhension de

l'étudiant que l'usage de phrases contenant des propositions relatives.¹ Ainsi, par exemple, si l'on substitue la phrase suivante à la phrase 3a, "When I entered the room, I found him sitting there.", nous constatons que la proposition relative apparaît dans la structure de la phrase, contribuant à en expliciter davantage le sens pour l'étudiant. Il se pourrait dès lors que ce dernier considère comme étant plus faciles les phrases contenant des propositions relatives.

Il s'avère donc que certains concepts imposés, résultant d'une analyse formelle unilatérale, complique le processus d'apprentissage de la langue, plutôt que de le simplifier.

Nous nous demandons pourquoi les mots se présentent sans contexte. Le premier modèle enseigné, "I'm tired" de la première leçon de la méthode de l'Ecole Caron, en est un bon exemple. Le professeur peut expliquer le sens du mot "tired" avec quelques gestes simples. Par contre, il se voit contraint de négliger le contexte pour illustrer la conjugaison du verbe "to be". Il pose la question "Are you tired?" et l'étudiant doit répondre "Yes, I'm tired.",

¹Nous voyons que dans la phrase 1a, le verbe "to be" et le pronom relatif ont été supprimés, leur sens demeurant sous-entendu.

même s'il ne l'est pas parce qu'il faut suivre le modèle et parce qu'il ne connaît pas encore la forme négative. Il serait simple d'illustrer la conjugaison en employant des dessins ou des photographies de personnes se révélant effectivement fatiguées. Le professeur ne peut présenter un contexte tel que "After work, I go home to make the supper. After supper, I do the dishes. Then, I am tired." parce que les étudiants ne sont pas supposés connaître tout ce vocabulaire. Ce problème découle de l'insistance mise sur la forme de la langue. Nous avons décelé chez certains étudiants des inaptitudes à se servir de formes stéréotypées dans un acte de communication véritable. Ils ne perçoivent pas toujours le contexte où devraient s'insérer ces formes.

Une méthode structuraliste utilise des exercices de "faux discours" la plupart du temps. Les questions et les réponses ne sont pas celles qui se manifestent dans une conversation normale. Le professeur livre de l'information et pose une question au sujet de ce même contenu: par exemple, à la première leçon de la méthode de l'Ecole Caron (Exercice 10), le professeur donne l'information "The book is red." et pose la question "Is the book blue?". Suite à cette bizarrerie, l'étudiant doit répondre "No, the book is red." Un tel discours doit s'avérer extrêmement rare dans le fil courant de la communication. Nous

sommes consciente que tout est possible dans la communication, mais nous trouvons ce genre d'exercice trop artificiel, spécialement pour les débutants.

Ceci nous amène à traiter du problème de l'applicabilité. L'étudiant doit considérer inapproprié de donner une réponse quand le professeur la sait déjà. Il doit trouver encore plus bizarre le fait de poser la question après que la réponse ait été fournie, comme il doit le faire à la cinquième leçon (Exercice 20). L'enseignant utilise l'expression: "Yes, I am." et l'étudiant doit poser une question s'y rapportant, par exemple, "Are you tired?". Ce genre de discours se révèle ni très convenable à la communication, ni très approprié aux besoins de l'étudiant. Ce dernier ne peut, au niveau du vécu, appliquer l'apprentissage d'une forme où la question suit la réponse.

Un autre problème que nous avons rencontré est celui de deux réponses correctes à la même question, mais où l'étudiant doit répondre de manière à suivre le modèle. Ce problème est illustré par l'exemple de l'exercice de la quatrième leçon. Il s'agit d'un exercice pour réviser la position des adjectifs. Le professeur donne les éléments de la phrase à l'étudiant, par exemple, "Those/stamps/cheap/are". L'étudiant doit répondre "Those are cheap stamps." pour suivre le modèle. Il aurait pu dire "Those stamps are cheap." L'étudiant est pénalisé s'il

choisit cette dernière phrase, qui est pourtant bonne. Cette rigidité formelle de la langue suscite chez lui plus de confusion que d'information.

De plus, les unités de structure que l'on choisit d'enseigner ne prennent pas suffisamment en considération les désirs ou les besoins des étudiants. Les structuralistes voient le langage comme un système dont l'ensemble des unités forment un tout. C'est pourquoi ils croient au procédé d'exposition graduelle de l'étudiant à la langue, unité par unité, jusqu'à ce que le système langagier soit traité en totalité. Cette démarche n'a pas facilité la tâche des étudiants, ni celle des enseignants, comme on l'espérait. Le fait de consacrer un long cours à la communication d'une importante partie du système grammatical, mettant l'accent sur des éléments de base ainsi que des éléments de haute fréquence, aboutit à une tâche ennuyeuse et peu fructueuse pour les étudiants. Les professeurs ainsi que les étudiants ont déformé le tableau général et le but principal de ce système en s'engageant dans des activités mécaniques et plutôt cycliques. Les enseignants, toujours préoccupés par l'inadéquation des délais alloués à la réalisation des programmes, veulent communiquer autant d'unités grammaticales qu'ils le peuvent pendant le cours. Quant aux étudiants, ils doivent s'entraîner à manier et à mémoriser un grand nombre de modèles de phrases, de

conversations, de règles grammaticales. Cette situation a provoqué un manque d'efficacité dans l'apprentissage de la langue anglaise au Québec. En effet, l'accumulation d'un grand nombre de modèles de phrases ne confère pas à l'étudiant la possibilité de les utiliser, et, quand ces modèles sont retenus de mémoire sans être utilisés, ils ont tendance à s'oublier aisément.

L'individu qui apprend une langue étrangère diffère de celui qui apprend une première langue ou toute autre matière. Il est homo loquens, ayant déjà acquis sa langue maternelle grâce à laquelle il peut communiquer sans problèmes. Puisque nous parlons d'adultes, nous nous référons donc ici à des étudiants d'âge suffisamment mur, possédant déjà leurs propres concepts quant à la signification du langage, à ses fonctions sociales et à la manière dont il doit s'articuler au sein des processus de communication. C'est pourquoi, quand un étudiant débute l'apprentissage d'une langue nouvelle, il s'attend à être confronté à des objets presque similaires, sinon identiques, à ceux de sa propre expérience passée de sa langue maternelle. Le fait d'étudier une série d'unités grammaticales, de règles et de modèles de phrases et de les utiliser dans des constructions tout-à-fait artificielles constitue une expérience nouvelle pour l'étudiant, expérience s'opposant aux conceptions issues du processus

d'acquisition de sa première langue. L'étudiant adulte conçoit également la manière dont une matière scolaire devrait s'enseigner, manière qui peut différer fortement de celle prônée par les méthodes structuralistes. L'apprentissage des autres matières scolaires ne pose aucunement ce problème. Il semble difficilement concevable, par exemple, que l'on rencontre une séquence structuraliste en apprenant l'histoire.

Voyons quelques exemples de la méthode de l'Ecole Caron:

1. The pencils are short, and the pencils are sharp.
2. No, it isn't Christmas yet.
3. Are these paper-clips?
4. The banana is yellow and that one is, too.

Ces exemples d'usage de la langue, que l'étudiant doit répéter ou mémoriser, attirent son attention sur des caractéristiques structurales dont il ne se préoccupe habituellement pas lorsqu'il s'agit de sa langue maternelle. Il est pratiquement impossible de replacer de telles phrases dans le contexte habituel de l'usage adulte de la langue. L'approche de la langue anglaise telle qu'elle est préconisée à l'intérieur de la salle de classe ne présente donc que peu de similitude avec la langue naturelle utilisée dans un cadre extra-scolaire. Les étudiants ont ainsi été amenés à conclure que la langue

anglaise se révèle de nature fort différente de la leur et beaucoup plus difficile, sinon impossible, à maîtriser. Par conséquent, une réaction négative à l'égard de cette dernière se fait jour, ce qui aboutit à une résistance de son assimilation.

La plupart de ces résultats regrettables pourraient cependant être évités. Il suffirait simplement d'intégrer les phrases à un contexte chargé de sens, sensibilisant ainsi l'étudiant à leur utilité dans les situations de la vie courante et à la fonction communicative qu'elles opèrent. La transmission d'informations d'ordre descriptif, tel que: "I have not seen him since 1974."; "I visit my brother once a week."; ou "She usually finishes her work at 7 o'clock." n'est pas en général une fin en soi. Lorsque nous communiquons des idées à d'autres personnes, nous le faisons généralement pour une raison précise, afin d'influencer d'une certaine façon leurs convictions, leurs attitudes et leur comportement. Au sein d'une démarche structuraliste, des modèles tels que ceux mentionnés ci-dessus sont répétés et mémorisés intégralement. On se base sur l'hypothèse que l'étudiant pourra les utiliser au sein des processus de communication dès qu'il en aura maîtrisé la forme. Nous avons découvert que c'est que l'étudiant, même s'il intègre le code de ces modèles correctement et avec facilité ne parvient guère à les employer dans le processus relationnel

pour exprimer ses désirs ou simplement demander des renseignements. Impuissant à communiquer, il se rabat dès lors sur une traduction de la langue maternelle.

Ceci est un résultat naturel: le locuteur est soumis à des modèles rigides, à des séquences de formes dépourvues de force locutive (statut de promesse, de menace, de demande, etc.). C'est pourquoi, quand l'étudiant éprouvera le besoin de communiquer, il fera appel à sa langue première, au sein de laquelle chaque énoncé lui paraît receler une certaine teneur locutive, articulée selon un tout expressif et vivant. Dans l'un des exercices, on demande à l'étudiant de mettre au futur:

1. Do you clean the blackboard?
- 1a. Will you clean the blackboard?

La même précision formelle peut être obtenue si l'on demande à l'étudiant de construire une phrase dotée d'une force locutive de demande. De cette manière, la précision formelle et la fonction communicative se trouveront combinées en un exercice utile. Dans une méthode structurale, les phrases sont classées suivant leurs structures. Cette démarche classificatrice induira l'étudiant à commettre l'erreur de réduire tout acte de communication à une forme linguistique précise.

Pour illustrer un changement à la forme indirecte, on donne les exemples suivants:

1. Don't repeat your question.

1a. He ordered me not to repeat my question.

2. Clean your bag.

2a. He ordered me to clean my bag.

3. Open the window.

3a. He ordered me to open the window.

4. What is the matter?

4a. He asked me what was the matter.

Les verbes utilisés dans ces exemples ("order" et "ask") indiquent que l'étudiant associe la forme impérative à l'action de donner des ordres et la forme interrogative à celle de poser une question. Dans l'utilisation normale d'une langue, cette relation univoque entre forme et acte de communication n'existe pas. La phrase 3, par exemple, peut fort bien se révéler un ordre, une demande, une permission ou un conseil, suivant les conditions dans lesquelles elle est énoncée. Par conséquent, les étudiants atteignent un niveau "supérieur" sans posséder véritablement tout le registre leur permettant de formuler correctement une demande, un ordre et ainsi de suite.

Dans le cadre d'un système structural, la majorité des heures de classe sont allouées à l'exécution d'exercices concernant la structure de la langue. Les étudiants n'y prennent aucune part active, s'ingéniant au contraire à répéter et à mémoriser une kyrielle de modèles syntagmatiques dérivés du manuel. Partant, la seule possibilité pour l'étudiant de vérifier ses résultats consiste à se référer constamment au code même des modèles mémorisés,

sans faire appel à ses propres facultés créatrices pour former de nouvelles phrases. Cette approche n'aide pas l'étudiant à évaluer ses acquisitions ni les progrès accomplis tout au long du cours, lesquels constituent d'importants facteurs de motivation. Cette approche, au contraire, sert à orienter l'étudiant vers un but auxiliaire: la réussite aux examens et l'obtention de crédits.

Le degré de succès ou d'échec d'un cours de langue étrangère concorde très souvent avec l'intérêt manifesté par les étudiants. L'influence de ce dernier sur la rentabilité de l'apprentissage constitue un fait reconnu et appuyé par la recherche.

La majorité des étudiants adultes au Québec est motivée indirectement par le contexte géo-politique canadien-anglais. Le sens intégrateur est souvent bloqué pour certaines attitudes trop répandues que, malheureusement, le propos de notre ouvrage ne nous permet pas de discuter. Une alternative s'offre à nous: accepter la situation passivement, en laissant l'initiative à la charge de l'étudiant ou bien réagir contre ces attitudes néfastes en essayant d'améliorer le contenu des manuels ainsi que les conditions d'enseignement, de façon à encourager l'étudiant à acquérir un intérêt manifeste pour l'apprentissage de la langue. En d'autres termes, le succès devien-

dra la cause et non le résultat de la motivation. L'intérêt véritable suscite l'expérience de la réussite.

Les remarques précédentes sont issues de nos propres expériences en enseignement de l'anglais. Il est intéressant de noter que les mêmes problèmes ont été soulevés par plusieurs spécialistes en enseignement de l'anglais, dont Julian Dakin¹ qui traite du problème des exercices de structures, Léon A. Jakobovits² qui traite du problème des significations, des structures superficielles et des structures profondes, des habitudes et de l'imitation, Léon A. Jakobovits et Barbara Gordon³ qui apportent de nouvelles justifications aux exercices de modèles, Henry Widdowson⁴ qui traite du problème de la "correction", de "l'applicabilité", de la performance, de la signification, du discours, des capacités communicatives et

¹DAKIN, Julian

1973 The Language Laboratory and Language Learning, Londres, Longman. Pour un résumé du livre de Julian Dakin voir:

WEBER, H.

1975 "Julian Dakin; the Language Laboratory and Language Learning". System, Vol. 3, no. 2, 135-137.

²JAKOBOVITS, Léon A.

1970 Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

d'une approche intégrée à l'enseignement des langues et David Wilkins¹ qui propose une approche notionnelle pour combattre des problèmes de communication et d'applicabilité.

Ayant soulevé certaines faiblesses dans la mise en application des méthodes structuralistes, nous voulons maintenant examiner les thèses de quelques auteurs spécialisés en linguistique et en enseignement des langues pour ressortir les principes méthodologiques dans l'enseignement des langues sur lesquels on revient le plus souvent.

³JAKOBOVITS, Léon et Barbara GORDON
1974 The Context of Foreign Language Teaching, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

⁴WIDDOWSON, Henry
1978 Teaching Language as Communication, Londres: Oxford University Press;
1979 Explorations in Applied Linguistics, Londres: Oxford University Press.

¹WILKINS, D.A.
1972 Linguistics in Language Teaching, Londres: Edward Arnold;
1974 Second-Language learning and teaching, Londres: Edward Arnold;
1974 "A Communicative Approach to Syllabus Construction in Adult Language Learning", in Committee for Out-of-School Education and Cultural Development: Modern Languages in Adult Education. (p. 21-28). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CHAPITRE III

Examen des déclarations faites par des auteurs spécialisés en linguistique et en enseignement des langues (1899-1978)

On doit faire un examen des déclarations faites par des auteurs spécialisés en matière de linguistique et d'enseignement des langues, spécialement de la langue anglaise, de façon à déterminer quelles caractéristiques d'une méthode structuraliste sont communes à ces déclarations.

Il est indiqué de faire un examen aussi étendu et aussi représentatif que possible pour éviter le parti pris et pour obtenir un juste étalon d'évaluation. Il est de plus conseillé d'inclure dans l'examen des publications aussi récentes que possible de recherches et de jugements de même que des ouvrages classiques¹ dans ce domaine.

Voici la liste d'écrits des auteurs spécialisés

¹Par exemple, BLOOMFIELD, Leonard
1933 Language, New York: Holt.

en linguistique et en enseignement des langues que nous avons examinés.

ABERCROMBIE, David

1956 Problems and Principles: Studies in the Teaching of English as a Second Language, Londres: Longmans, Green.

AGARD, Frederick B. et Harold B. DUNKEL

1948 An Investigation of Second-Language Teaching, New York: Ginn and Company.

ALLEN, Edward David et Rebecca M. VALETTE

1972 Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language (1977), New York: Harcourt Brace Jovanovich.

ANTHONY, Edward M.

1965 "Approach, Method, and Technique", in Harold B. Allen. (édit.): Teaching English as a Second Language. A Book of Readings, (p. 93-97). New York: McGraw-Hill.

ANGIOLILLO, Paul F.

1947 Armed Forces' Foreign Language Teaching: Critical Evaluation and Implications, New York: S.F. Vanni.

BENNETT, W.A.

1968 Aspects of Language and Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press.

BLOOMFIELD, Leonard

1933 Language, New York: Holt.

BLOOMFIELD, Leonard

1942 Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages, Baltimore, Massachusetts: Linguistic Society of America

BONOMO, Michael et Mary FINOCCHIARO

1973 The Foreign Language Learner. A Guide for Teachers, New York: Regents.

BROOKS, Nelson

1960 Language and Language Learning, New York: Harcourt Brace and Company.

BROUGHTON, Geoffrey, Christopher BRUMFIT, Roger FLAVELL, Peter HILL et Anita PINCAS.

1978 Teaching English as a Foreign Language, Londres: Rouledge and Kegan Paul.

- CARROLL, J.B.
1955 The Study of Language, Cambridge: Harvard University Press.
- CATFORD, J.C.
1959 "The Teaching of English as a Foreign Language" in Randolph Quirk et A.H. Smith. (édit.): The Teaching of English. (p. 164-189). Londres: Secker and Warburg.
- FINOCCHIARO, Mary
1955 Teaching English as a Second Language (1969), New York: Harper and Row.
- FRIES, Charles Carpenter
1945 Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- FRISBY, A.W.
1957 Teaching English: notes and comments on teaching English overseas, Londres; Longmans, Green.
- GATENBY, E.V.
1965 "Conditions for Success in Language Learning" in Harold B. Allen. (édit.): Teaching English as a Second Language. A Book of Readings, New York: McGraw-Hill.
- GAUNTLETT, J.O.
1957 Teaching English as a Foreign Language, Londres: MacMillan and Company.
- GIRARD, Denis
1972 Linguistics and Foreign Language Teaching (traduit et édité par R.A. Close, 1972), Londres: Longman.
- GUILLETTE, Cameron C., L. KEATING et Claude GIENS
1942 Teaching a Modern Language, New York: F.S. Crofts.
- GURREY, Percival
1956 Teaching English as a Foreign Language, Londres: Longmans.
- HAGBOLDT, Peter
1936 Language Learning, Chicago: University of Chicago Press.
- HALLIDAY, M., A. McINTOSH et P. STREVENS
1964 The Linguistic Sciences and Language Teaching, Londres: Longmans.
- HARRISON, Brian
1973 English as a Second and Foreign Language, Londres: Edward Arnold.

HENKEL, Rolf
1952 Philology-Linguistics, Ferozsons, Peshawar: University of Kabul.

HUSE, H.R.
1931 The Psychology of Foreign Language Study, Chapel Hill: University of North Carolina Press.

JESPERSEN, Otto
1912 How to Teach a Foreign Language, Londres: Allen and Unwin.

LADO, Robert
1957 Linguistics Across Cultures, Ann Arbor: University of Michigan Press.

LADO, Robert
1964 Language Teaching. A Scientific Approach, New York: McGraw_Hill.

MACKEY, William Francis
1972 Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues (nouv. éd. traduite et mise à jour par Lorne Laforge), Paris: Didier.

MALLINSON, Vernon
1953 Teaching A Modern Language, Londres: William Heinemann.

MORRIS, Isaac
1954 The Art of Teaching English as a Living Language, Londres: MacMillan.

NIDA, Eugene
1950 Learning a Foreign Language, New York: Friendship Press.

PALMER, Harold E.
1917 The Scientific Study and Teaching of Languages, Londres: George H. Harrap.

PALMER, Harold E.
1923 The Oral Method of Teaching Languages, Cambridge: W. Heffer and Sons.

PALMER, Harold E.
1928 The Principles of Language Study, Londres: George H. Harrap.

RIVERS, Wilga M.
1964 The Psychologist and the Foreign Language Teacher, Chicago: University of Chicago Press.

RIVERS, Wilga M.
1968 Teaching Foreign Language Skills, Chicago: University of Chicago Press.

SWEET, Henry
1899 The practical study of languages (1964). Londres: Oxford University Press.

UNESCO
1955 "Problems in Education", in The Teaching of Modern Languages, Amsterdam: UNESCO.

WEST, Michael
1955 Learning to Read a Foreign Language. And other essays on language-teaching (nouv.éd.), Londres: Longmans.

WILKINS, D.A.
1972 Linguistics in Language Teaching, Londres: Edward Arnold.

WILKINS, D.A.
1974 "A Communicative Approach to Syllabus Construction in Adult Language Learning", in Committee for Out-of-School Education and Cultural Development: Modern Languages in Adult Education. (p. 21-25). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Nous avons choisi ces auteurs pour les raisons suivantes:

(i) Bloomfield, Jespersen et Sweet parce que leurs ouvrages sont considérés comme des classiques; le restant des auteurs soit parce qu'ils étaient contemporains au mouvement de l'application des principes structuralistes, soit parce qu'ils sont contemporains à notre étude;

(ii) Notre enquête a révélé que leurs déclarations ont trait à cette étude. Nous avons examiné des déclara-

tions d'un plus grand nombre d'auteurs que ceux mentionnés ici;¹

(iii) Ils représentent une gamme de contributions au domaine et d'expériences dans les programmes d'enseignement des langues. Un examen de leurs jugements devrait être largement représentatif à la fois des pays et des écoles de pensée, sans parti pris, ni disproportion.

Nous avons commencé la lecture et l'étude de ces auteurs sans avoir dressé une liste de caractéristiques de la méthode en enseignement des langues. Nous avons constaté spontanément quelques principes qui revenaient régulièrement dans les écrits. Ces principes sont devenus la grille d'étude pour le reste des auteurs. Nous avons trouvé plus de dix principes communs à plusieurs des auteurs étudiés, les autres principes étant exclus de notre rapport parce qu'un nombre insuffisant d'auteurs les partage. Nous avons, par exemple, exclu les principes au sujet du contenu culturel, de l'attitude, de la motivation, du laboratoire de langue et de l'intéférence de la langue maternelle. Les auteurs plus récents tels que Lado (1964), Rivers (1964 et 1968), Bono-

¹Les études de Bloch et Trager (1942) et Smith (1956) ne nous ont pas échappé; nous les avons examinées et avons trouvé qu'elles ne sont pas en rapport direct avec cette étude. Il va de même pour les travaux tels que

mo et Finocchiaro (1973) et Broughton et al. (1978) en expliquent leur importance.

Avant de dresser la liste des dix principes, remarquons que, lorsque le nom d'un auteur n'apparaît pas sous un des principes de la liste, c'est qu'il ne traite pas de cet aspect de la méthode. L'omission d'un principe par un auteur est tout aussi significative que sa déclaration. Si un auteur n'est pas d'accord avec un principe, nous l'indiquons.

(1) L'étude d'une langue devrait se fonder sur la linguistique.

Tous les auteurs relèvent cette caractéristique d'une méthode. Par exemple:

Bennett, op. cit., p. 55; Bloomfield (1933), p. 496-509; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 10-11; Broughton et al., op. cit., p. 38, 134; Carroll, op. cit., p. 140-143, 186-190; Catford, op. cit., p. 164, 174; Finocchiaro, op. cit., p. 96; Fries, op. cit., p. 5; Gauntlett, op. cit., p. 1; Girard, op. cit., p. 10; Halliday et al., op. cit., p. 139, 160; Lado (1964), p. 6, 22, 49; Nida, op. cit., p. 210; Rivers (1968), p. 36-37; Sweet, op. cit., p. 1; UNESCO, op. cit., p. 51, 230-242, 245-262; Wilkins (1972), p. 14, 216.

(2) On devrait sélectionner le contenu avec économie.

On limite et contrôle rigoureusement le vocabulaire,

celui de Sapir (1921).

les phrases, les expressions idiomatiques et les structures, sans toutefois nuire à une productivité suffisante à l'expression des idées nécessaires. Les auteurs ne sont pas toujours d'accord ni sur le choix même, ni sur l'usage des listes de fréquence de mots, mais ils appuient tous le principe d'économie.

Abercrombie, op. cit., p. 17, 26-27; Angiolillo, op. cit., p. 410-412; Bloomfield, op. cit., p. 505; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 16; Brooks, op. cit., p. 52, 138; Fries, op. cit., p. 6, 32, 34, 54; Frisby, op. cit., p. 18, 29, 97-98; Guillette et al., op. cit., p. 34; Henkel, op. cit., p. 78-79, 137; Huse, op. cit., p. 6, 162, 164, 176, 180-181; Jespersen, op. cit., p. 30; Lado, op. cit., p. 50, 52, 116; Mallinson, op. cit., p. 49, 90-91; Morris, op. cit., p. 29-31, 36, 44-47; Palmer (1917), p. 12; (1928), p. 14, 16; UNESCO, op. cit., p. 51, 229, 241, 247, 251, 262; West, op. cit., p. 22, 47.

(3) On devrait tenir compte de la gradation dans tous les aspects de la langue.

L'indice de difficulté des éléments linguistiques que l'étudiant rencontre lors de l'apprentissage devrait augmenter graduellement. L'étudiant apprend d'abord les éléments les plus nécessaires. Il passe du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du connu à l'inconnu par des étapes faciles, chacune servant de préparation à la suivante.

Abercrombie, op. cit., p. 25-27; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 17, 36, 84, 89, 110; Brooks, op. cit., p. 52; Broughton et al., op. cit., p. 39; Carroll, op. cit., p. 155-158; Catford, op. cit., p. 171; Fries, op. cit., p. 3, 7, 32, 60; Frisby, op. cit., p. 40; Gauntlett, op. cit., p. 52-60; Girard, op. cit., p. 64; Gurrey, op. cit., p. 78; Hagboldt, op. cit., p. 104; Halliday et al., op. cit., p. 207-208; Harrison, op. cit., p. 29-31; Henkel, op. cit.,

p. 142-143; Huse, op. cit., p. 161; Jespersen, op. cit., p. 23; Lado, op. cit., p. 51-53, 92; Mackey, op. cit., p. 280; Palmer, (1917), p. 14; _____ (1923), p. ix; _____ (1928), p. 38; Sweet, op. cit., p. 104; UNESCO, op. cit., p. 50, 152, 226, 251; Wilkins (1972), p. 72; _____ (1974), p. 25.

- (4) L'ordre de la présentation de la langue devrait être: écouter avant de parler, parler avant de lire, lire avant d'écrire.

Agard et Dunkel, op. cit., p. 280; Allen et Valette, op. cit., p. 179, 249, 285; Anthony, op. cit., p. 94; Angiolillo, op. cit., p. 412; Bennett, op. cit., p. 74; Bloomfield, (1942), p. 3, 8; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 16, 19, 254; Brooks, op. cit., p. 52; Broughton et al., op. cit., p. 65; Carroll, op. cit., p. 186-190; Finocchiaro, op. cit., p. 97; Fries, op. cit., p. 6; Frisby, op. cit., p. 34, 125, 170; Gatenby, op. cit., p. 14; Gauntlett, op. cit., p. 12; Gurrey, op. cit., p. 17; Halliday et al., op. cit., p. 208-209; Henkel, op. cit., p. 135, 142; Jespersen, op. cit., p. 145; Lado, op. cit., p. 43-44, 50; Mallinson, op. cit., p. 43, 91; Morris, op. cit., p. 24-26; Nida, op. cit., p. 21; Palmer, op. cit., p. 38, 67, 104, 149; Rivers (1964), p. 13, 21; _____ (1968), p. 32, 37; Sweet, op. cit., p. 52; UNESCO, op. cit., p. 50-51, 261.

West et Abercrombie ne sont pas d'accord avec cet ordre de présentation et placent la lecture en première place. Il est instructif qu'aucun autre auteur dans notre étude ne partage leur point de vue, sauf dans le cas de l'enseignement de l'anglais pour les buts spécifiques tels que la lecture de textes scientifiques.

Abercrombie, op. cit., p. 16-17, 33.
West, op. cit., p. 5.

- (5) L'enseignement d'une langue devrait insister sur l'approche orale.

Abercrombie, op. cit., p. 17-23; Agard et Dunkel, op. cit., p. 281; Angiolillo, op. cit., p. 410; Bloomfield, op. cit., p. 3, 8; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 15; Brooks,

op. cit., p. 138; Carroll, op. cit., p. 190; Finocchiaro, op. cit., p. 96; Fries, op. cit., p. 6-7; Frisby, op. cit., p. 97; Gatenby, op. cit., p. 14; Girard, op. cit., p. 7; Guillette et al., op. cit., p. 15; Gurrey, op. cit., p. 1; Hagboldt, op. cit., p. 6, 113-114, 151; Halliday et al., op. cit., p. 207; Henkel, op. cit., p. 147; Jespersen, op. cit., p. 145; Lado, op. cit., p. 38; Mallinson, op. cit., p. 69; Morris, op. cit., 4-6, 24-26, 162; Palmer, (1923), p. 15, 18, 23; _____ (1928), p. 98, 105; Rivers (1964), p. 99; _____ (1968), p. 37, 48; Sweet, op. cit., p. 49; UNESCO, op. cit., p. 50.

- (6) Une langue est un système de réponses habituelles bien apprises et ne devrait pas être enseignée à travers des règles.

Allen et Valette, op. cit., p. 224; Anthony, op. cit., p. 95; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 11, 19, 89; Brooks, op. cit., p. 46, 138; Broughton et al., op. cit., p. 45; Carroll, op. cit., p. 190-191; Finocchiaro, op. cit., p. 448; Fries, op. cit., p. 6, 8-9, 26, 34-35; Frisby, op. cit., p. 34; Gauntlett, op. cit., p. 35; Gurrey, op. cit., p. 21; Hagboldt, op. cit., p. 102-103; Henkel, op. cit., p. 141-142; Jespersen, op. cit., p. 124; Lado, op. cit., p. 39, 105; Mackey, op. cit., p. 349; Mallinson, op. cit., p. 43, 51; Morris, op. cit., p. 161; Palmer, op. cit., p. 38, 54, 80; Rivers (1964), p. 15, 20; _____ (1968), p. 38-39, 76-77; UNESCO, op. cit., p. 50-51, 229, 250.

- (7) La grammaire est un "outil" et non un "but" de l'étude d'une langue; si présentée, on devrait l'enseigner d'une façon inductive et fonctionnelle; on devrait en éviter l'enseignement aux stades élémentaires de l'apprentissage.

Morris exprime le point de vue de ces auteurs quand il dit, "l'imitation et la répétition de l'expression correcte sont beaucoup plus efficaces dans la formation des habitudes d'usage correctes que la connaissance grammaticale (...) la grammaire n'est pas un moyen facile de promouvoir l'habileté linguistique puisqu'elle est essentiellement un recours qui requiert de la réflexion." *

(op. cit., p. 70-71) L'enseignement de la grammaire aux stades élémentaires est condamné.

Agard et Dunkel, op. cit., p. 281; Allen et Valette, op. cit., p. 90; Angiolillo, op. cit., p. 42; Bloomfield (1933), p. 505; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 11, 15-16, 80-84; Brooks, op. cit., p. 49; Carroll, op. cit., p. 150-155; Frisby, op. cit., p. 266-268; Gauntlett, op. cit., p. 35-36; Gurrey, op. cit., p. 78; Jespersen, op. cit., p. 128; Lado, op. cit., p. 90-93; Mallinson, op. cit., p. 49, 75; Morris, op. cit., p. 59-60, 62-63, 70-71; Rivers (1964), p. 16; _____ (1968), p. 39; Sweet, op. cit., p. 115-116; UNESCO, op. cit., p. 51, 250, 262.

(8) On devrait éviter la traduction.

Agard et Dunkel, op. cit., p. 280; Bennett, op. cit., p. 75; Bloomfield, op. cit., p. 505; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 19; Brooks, op. cit., p. 50, 138; Catford, op. cit., p. 187; Finocchiaro, op. cit., p. 181; Fries, op. cit., p. 7; Gatenby, op. cit., p. 14; Gauntlett, op. cit., p. 18, 47; Hagboldt, op. cit., p. 103, 152; Halliday et al., op. cit., p. 268; Jespersen, op. cit., p. 88; Lado, op. cit., p. 4, 53-54, 93; Mallinson, op. cit., p. 49; Morris, op. cit., p. 51-52; Palmer, op. cit., p. 111-113; Rivers (1964), p. 17-18; _____ (1968), p. 41; Sweet, op. cit., p. 197; UNESCO, op. cit., p. 50-51, 235, 247, 262; Wilkins (1972), p. 221.

(9) L'exercice de modèles devrait être une particularité de toute méthode.

Cette caractéristique des jugements des auteurs consultés révèle : la croyance qu'une langue devrait être présentée en grandes unités, avec "... les modèles ou les formules de base dont un étudiant peut se servir mécaniquement, lesquels peuvent être transformés et substitués en de nouveaux modèles." (Agard et Dunkel, op. cit., p. 57)*

Agard et Dunkel, op. cit., p. 40, 54, 151, 160; Anthony, op. cit., p. 95; Angiolillo, op. cit., p. 411; Bennett, op. cit., p. 87; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 89, 103; Brooks, op. cit., p. 49, 55, 139; Finocchiaro, op. cit., p. 99, 113, 450; Fries, op. cit., p. 9, 34-35, 54;

Frisby, op. cit., p. 34; Girard, op. cit., p. 52; Gurrey, op. cit., p. 21, 70, 73; Henkel, op. cit., p. 151-152; Lado, op. cit., p. 6, 36, 50-51, 55, 105; Mackey, op. cit., p. 362; Mallinson, op. cit., p. 75; Morris, op. cit., p. 14-15; Palmer, op. cit., p. 154; Rivers (1964), p. 14, 20, 149; _____ (1968), p. 39; UNESCO, op. cit., p. 229, 247, 250-253.

(10) La répétition devrait être une caractéristique fondamentale de toute méthode.

L'étudiant devrait renconter à plusieurs reprises les éléments qui ont été choisis pour faire partie d'une méthode afin d'en assurer la maîtrise.

Agard et Dunkel, op. cit., p. 56, 151-152, 155; Allen et Valette, op. cit., p. 33; Anthony, op. cit., p. 95; Angiolillo, op. cit., p. 410; Bloomfield, op. cit., p. 505; _____ (1942), p. 12, 14, 16; Bonomo et Finocchiaro, op. cit., p. 36, 73, 134; Brooks, op. cit., p. 46, 51-52, 55, 139; Broughton et al., op. cit., p. 134; Carroll, op. cit., p. 173; Finocchiaro, op. cit., p. 91-92; Fries, op. cit., p. 6-7, 24; Frisby, op. cit., p. 40; Guillette et al., op. cit., p. 13, 15; Gurrey, op. cit., p. 19, 78; Hagboldt, op. cit., p. 103-104, 112, 154; Halliday et al., op. cit., p. 213-214; Henkel, op. cit., p. 141-142; Huse, op. cit., p. 65; Jespersen, op. cit., p. 88; Lado, op. cit., p. 37, 95-102; Mackey, op. cit., p. 349; Morris, op. cit., p. 19, 78, 84, 91, 96; Nida, op. cit., p. 23, 25; Palmer (1917), p. 13; Rivers, op. cit., p. 42; Sweet, op. cit., p. 108-109; UNESCO, op. cit., p. 229, 235; Wilkins, op. cit., p. 162.

Nous devrions remarquer que Robert Lado, dans Linguistics Across Cultures (1957, p. 9) déclare qu'il appuie "(...) toutes les hypothèses fondamentales de Fries qui se trouvent dans Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Cette déclaration démontre qu'il y a conformité d'opinion reconnue entre quelques auteurs.

Nous voulons maintenant examiner d'un point de vue

critique ces dix principes pour voir en quoi ils conviennent ou non aux objectifs que se fixent les étudiants de l'anglais au Québec.

CHAPITRE IV

Discussion des dix principes soulevés au cours de l'examen des auteurs spécialisés

Le but du présent chapitre est de discuter plus en détail les principes que nous avons mis en relief au cours du dernier chapitre et d'en démontrer quelques faiblesses.

1. L'étude d'une langue devrait se fonder sur la linguistique.

Si nous acceptons que la méthode en enseignement des langues est depuis des siècles une question de mode, à cause de la difficulté de l'étudier objectivement, nous pouvons espérer trouver dans la linguistique un domaine auquel la didactique des langues pourra se référer. En étudiant ces deux champs aussi scientifiquement que possible, nous devrions pouvoir améliorer l'enseignement des langues.

La linguistique fournit des descriptions linguistiques. En d'autres mots, elle produit des analyses, souvent synchroniques, de langues. Ces analyses comprennent (1) l'isolement des éléments de base d'une langue,

aux différents niveaux d'analyse, ces éléments ayant des traits distinctifs qui peuvent être identifiés et mis en contraste les uns avec les autres; (2) l'examen des résultats des analyses - par exemple, en étudiant la fréquence de l'occurrence et la distribution d'éléments phoniques, d'éléments lexicaux ou même de structures grammaticales et; (3) l'étude de la combinaison et la disposition de ces éléments à l'intérieur d'une langue ou, autrement dit, l'étude de la structure de base d'une langue.

Il est difficile d'imaginer un enseignement des langues qui n'emploie pas de description linguistique. Ainsi, nous croyons que cette dernière sera toujours pertinente. Cependant, même si nous sommes de l'avis que les analyses et les descriptions fournies par cette science se révèlent fort importantes à la composition systématique d'une méthode, les méthodes structuralistes auraient avantage, croyons nous, à insister moins sur les bases théoriques de la linguistique comme fondement et davantage sur l'expérience concrète de la langue dans la communication.

2. On devrait sélectionner le contenu avec économie.

Les structuralistes croient qu'il s'agit avant tout de délimiter surtout s'il y a urgence à apprendre la langue. A l'inverse du processus habituel, il faut

commencer par le plus utile, le critère de l'utilité étant la fréquence d'emploi. Un petit nombre de noms concrets bien choisis peut suffire à brosser un décor, à caractériser des personnages, à préciser les circonstances de l'action. À quoi bon faire défiler devant l'étudiant un nombre infini de mots ou de structures si celui-ci n'en retient que des bribes, au hasard d'associations non contrôlées. Pour que l'effort soit efficace, il faut qu'il soit guidé vers un objectif précis et pas trop éloigné dans le temps. Il importe de donner à l'étudiant des connaissances immédiatement utiles qui, sous un petit volume, lui permettront d'affronter un grand nombre de situations concrètes. Il y a des mots qui servent abondamment, d'autres fort peu. Si l'on désire que le vocabulaire présenté puisse très vite être mis à profit, il faut d'abord le restreindre. On doit amener l'étudiant à employer les mots et les constructions essentiels et fondamentaux.

Le principe de l'économie vise à ne pas encombrer l'étudiant par un surcroît de structures et par une terminologie alourdie, ce qui pourrait entraver le processus de mémorisation et le décourager. La méthode présente d'abord les structures de base les plus faciles, en se servant du minimum de vocabulaire requis. Quand l'étudiant contrôle bien ces structures, il peut commencer à augmenter son vocabulaire. La méthode structuraliste

réduit au minimum le vocabulaire jusqu'à ce que les structures courantes soient apprises.

Même si nous reconnaissions la validité de ce principe théorique, nous remettons en question l'application de ce principe dans les méthodes structuralistes que nous avons étudiées.¹ S'il est vrai qu'il existe des critères de sélection (listes de fréquence de mots, par exemple), il n'est toutefois pas vrai que les auteurs de méthodes les appliquent d'une façon systématique. La méthode de l'Ecole Caron témoigne de cette lacune. Elle présente, par exemple, le mot "ladle (louche)" au tout début du cours, avant même que l'étudiant n'apprenne le vocabulaire relatif aux aliments ou celui relatif à la cuisine. Il nous semble que ce mot n'est pas très utile, du moins au début d'un cours. Ce n'est qu'un exemple. Quant aux structures grammaticales, la méthode de l'Ecole Caron présente les reprises interrogatives ("tag questions", en anglais) tandis que cette forme n'est pas d'une grande utilité

¹ ECOLE CARON (d'après la Commission de la fonction publique, Division d'enseignement des langues,
1974 Dialogue Canada, Montréal: Ecole Caron;
ENGLISH LANGUAGE RESEARCH INC.
1949 Learning the English Language, Toronto: Thomas Nelson and Sons,
LUCAS, Edith E.
1958 English and Citizenship, Toronto: J.M. Dent.

quand l'étudiant veut poser des questions. Il faudrait réviser les critères de sélection et leur application afin d'en arriver à une sélection économique qui va vraiment prendre en considération les éléments linguistiques, ainsi que les besoins et les désirs de l'étudiant.

3. On devrait tenir compte de la gradation dans tous les aspects de la langue.

L'idée d'exposer l'étudiant à la langue d'une manière progressive s'est développée surtout pendant les quarante dernières années. La méthode structuraliste veut passer du simple au complexe, du plus utile au plus inusité, du régulier à l'irrégulier et ainsi de suite. Le principe de gradation ordonne la présentation du matériel linguistique.

Au début, une méthode structuraliste se préoccupe de la forme et de l'agencement des mots. L'étudiant écoute et répète des déclarations, des répliques et des questions, aux formes négative et positive. Au fur et à mesure que la présentation des structures progresse, les exercices font usage de locutions, de mots interrogatifs et de questions intégrés dans de plus longues structures. Plus tard, l'étudiant apprend à employer les temps de verbe au futur et au passé, les expressions de nécessité et de condition et d'autres formes.

Les structuralistes veulent la gradation par étapes grammaticales. Nous avons remarqué, cependant, que l'application de ce principe n'aboutit pas toujours aux résultats voulus. En suivant le critère de fréquence pour la gradation, la méthode de l'Ecole Caron, par exemple, présente les reprises interrogatives, forme grammaticale très fréquente en anglais, avant même de présenter les questions "Qui?", "Pourquoi?", "Quand?", "Quoi?" et "Comment?". On enseigne les reprises interrogatives comme forme interrogative, tandis qu'en anglais ces questions remplissent généralement une fonction d'insistance. Les anglophones diraient "Marie is beautiful, isn't she?" pour souligner le fait que Marie est belle. Ils ne répondraient pas à cette question dont le but est d'attirer l'attention. C'est justement cette fonction d'insistance qui est la plus fréquente en anglais. La fonction réelle d'une structure grammaticale devrait servir de critère dans la gradation des éléments linguistiques.

De plus, il est bien difficile de ne pas enseigner quelques formes grammaticales complexes au début d'un cours. Afin de subvenir aux besoins communicatifs des étudiants, il faut combiner une gradation grammaticale et une gradation des besoins. On devrait enseigner une forme complexe si l'étudiant en a vraiment besoin.

4. L'ordre de la présentation de la langue devrait être : écouter avant de parler, parler avant de lire, lire avant d'écrire.

Ce principe implique que soit retardée l'étude de la langue écrite. Les structuralistes pensent qu'elle ne peut que gêner le professeur dans ses efforts pour conditionner ses étudiants. Les pédagogues savent, en effet, que la seule vue de caractères connus déclenche chez les débutants des réactions automatiques d'articulation en rapport avec leur langue maternelle ou avec d'autres langues qu'ils auraient étudiées.

Qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son oreille: au cinéma, nous bloquons inconsciemment l'oreille dès que nous voulons lire les sous-titres. D'autre part, la lecture faisant perdre le sens global, il faut éviter surtout au début, pendant la période de conditionnement linguistique, de tomber dans l'analyse.

Cet ordre constitue aussi l'ordre naturel de l'apprentissage de la langue maternelle. Cependant, l'étudiant adulte peut vouloir se servir de la langue nouvelle seulement pour lire des journaux ou pour écouter la télévision. Nous remettons en doute la généralisation de ce principe au niveau de l'enseignement aux adultes. Il nous semble inutile de forcer, par exemple, un scientifique

francophone à parler anglais, lorsqu'il se confine à la lecture de revues techniques. Cet ordre de présentation semble convenir aux étudiants adultes québécois à qui nous enseignons.

5. L'enseignement d'une langue devrait insister sur l'approche orale.

La mise en relief de l'importance primordiale de l'aspect oral de toute langue illustre bien la formule "Le langage, c'est la parole." ("Language is speech.", en anglais), ou comme Saussure l'a dit, "La langue développe de la parole."

Ces deux objets, c'est-à-dire, langue et parole, sont étroitement liés et se supposent l'un l'autre: la langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets; mais celle-ci est nécessaire pour que la langue s'établisse, historiquement, le fait de parole précède toujours. 1

Dans le développement historique et génétique des langues, c'est bien l'oral qui vient d'abord et qui reste toujours la forme la plus employée, la forme écrite étant plus réflexive (consciente) et généralement étant régie par des lois différentes.

¹SAUSSURE, Ferdinand de
1915 Cours de linguistique générale (1965), Paris:
Payot. p. 37-38.

Ce principe repose sur la croyance que l'approche la plus naturelle d'une langue étrangère, comme une langue maternelle, réside en sa forme parlée et que la facilité à lire résulte de cet apprentissage précédent de la langue parlée que la forme écrite ne fait que représenter. L'accent sur cet aspect oral découle du principe 4. Cette caractéristique semble convenir aux étudiants adultes québécois à qui nous enseignons.

6. Une langue est un système de réponses habituelles bien apprises et ne devrait pas être enseignée à travers des règles.

Les structuralistes croient qu'un véritable réconditionnement est indispensable à qui veut apprendre une langue étrangère. Ils veulent créer des automatismes, des réflexes. Cette caractéristique d'une méthode structuraliste s'appuie sur le postulat que le langage est une forme de comportement, cette inférence trouvant sa base dans la psychologie behavioriste. Les behavioristes considèrent le langage comme l'acquisition structurée de réflexes qui pourrait s'expliquer comme une suite de réactions mécaniques aux stimulus de l'environnement. Une méthode structuraliste a donc pour but essentiel d'amener l'étudiant à composer rapidement, par la force de l'habitude, des phrases semblables à celles qu'utilisent les

anglophones (dans ce cas), sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle et en réduisant au minimum le recours aux abstractions de la grammaire normative. Elle part de ce double principe: (1) que le mot n'a de vie que dans et par la phrase et (2) qu'une phrase se retient d'autant plus facilement qu'elle présente plus d'éléments communs avec d'autres phrases précédemment acquises. Méthode strictement progressive et, en quelque sorte, évolutive, elle s'efforce de passer graduellement de phrases bien fixées dans la mémoire par d'inlassables répétitions (le principe 10) à d'autres phrases offrant avec les premières des analogies formelles, c'est-à-dire concrètes.

L'étudiant ne fait qu'imiter le professeur au début et, en pratique, on ne lui confère que très peu de choix relativement au contenu et à la manière de l'exprimer. On n'offre pas suffisamment d'occasions à l'étudiant de sélectionner ses propres réponses. Ce principe ne tient donc pas assez compte de l'aspect créatif du langage, aspect que nous allons discuter au prochain chapitre.

7. La grammaire est un "outil" et non un "but" de l'étude d'une langue: si présentée, on devrait l'enseigner d'une façon inductive et fonctionnelle; on devrait en éviter l'enseignement aux stades élémentaires de l'app-

apprentissage.

Dans une méthode structuraliste, l'étudiant est supposé découvrir automatiquement et spontanément la structure de la langue; le professeur ne l'enseigne pas explicitement. Il se charge uniquement d'activer les facteurs qui accéléreront cette structuration spontanée. Dans l'enseignement des langues vivantes, la tendance à expliquer les règles grammaticales et les lois générales de la langue nuirait plus qu'elle n'aiderait à l'apprentissage des structures de la langue. L'énoncé explicite d'une règle de grammaire, prévue entre autres dans la méthode "grammaire-traduction", n'entraîne pas ipso facto la capacité d'utiliser cette règle dans une situation concrète. L'étudiant arrive plutôt à maîtriser les structures de langue par voie inductive selon les processus naturels d'analogie et de généralisation et non par voie déductive.

L'aspect inductif d'une méthode structuraliste s'oppose donc à la méthode "grammaire-traduction" où, pendant l'étude de la structure de la langue, les étudiants discutent ouvertement les règles grammaticales et les exceptions à ces règles. La discussion est suivie par des exercices écrits pour vérifier si l'étudiant en a compris les détails. La méthode "grammaire-traduction" insiste peu sur la pratique de la langue parlée courante.

En dépit de cette conception analytique de l'apprentissage, une méthode structuraliste présente à ses étudiants une série d'exemples à partir de laquelle ils devraient induire les règles. Une analyse détaillée de la structure linguistique ne s'avère donc pas nécessaire à l'étudiant dont le but principal est de communiquer oralement.

Nous avons remarqué cependant que les étudiants adultes tendent à analyser la langue enseignée. Tout en étant d'accord avec le principe de la grammaire inductive, nous croyons bon de tenir compte de l'analyse spontanée chez l'étudiant. Une différence marquée existe entre l'apprentissage d'une langue à l'âge adulte et son appren-tissage en jeune âge. L'adulte veut classifier et parler de ses classifications. Il ne désire pas seulement acquérir des habitudes et des habiletés. Au niveau des adultes, le professeur peut prendre en considération le facteur de l'analyse comme mécanisme qui facilite et accélère la perception, la mémorisation ainsi que l'application des règles grammaticales, en plus du facteur d'induction.

8. On devrait éviter la traduction.

Les structuralistes regardent la traduction comme dangereuse, au moins aux stades préliminaires, à cause de la tendance des étudiants à chercher des équivalents exacts de mots individuels. Ils croient que la traduction

nuira aux efforts de l'étudiant pour créer un système coordonné de deux langues et produira un système composé avec la langue maternelle comme langue dominante. On réserve la traduction à un niveau très avancé. Elle se présentera alors comme la transposition adéquate d'une pensée d'une langue à l'autre; elle ne se limitera jamais à la traduction mot à mot.

Notre expérience nous a suggéré que ce principe est valable en enseignement au niveau des adultes.

9. L'exercice de modèles devrait être une particularité de toute méthode.

La plupart des exercices de modèles exigent que l'étudiant fasse un choix grammatical ou sémantique pour répondre à une question ou à un stimulus. Ces exercices rendent superflues les explications de grammaire et encouragent l'apprentissage par analogie. Une méthode structuraliste n'enseigne pas la grammaire comme un ensemble de règles, mais plutôt comme un ensemble de modèles ou de structures. L'étudiant apprend donc la grammaire en se familiarisant avec des modèles structuraux qui seront appliqués à ses besoins linguistiques futurs. Les enfants construisent constamment des phrases qu'ils n'ont jamais entendues parce qu'ils ont appris des modèles par la voie de mécanisme inconscient. C'est précisément à

partir de cette analogie que les structuralistes décidèrent d'enseigner une langue à travers des exercices de modèles.

Puisque ces exercices impliquent toujours un changement structural selon un modèle, la consigne de l'exercice précise le type de changement que l'étudiant est supposé faire et comment il devrait le faire. Ces exercices peuvent comprendre des phrases isolées ou des phrases en contexte.

Les divers types d'exercices de modèles incluent:

(1) l'addition, (2) l'inclusion, (3) le remplacement, (4) l'intégration, (5) la conversion, (6) l'exercice à trous, (7) la transformation, (8) la transposition, (9) la répartition, (10) la contraction et (11) la recomposition.¹

Nous donnons un exemple pour chacune de ces catégories.

S = stimulus
E = étudiant

- (1) S: Elle mange.
E: Elle mange.
S: des flocons de maïs
E: Elle mange des flocons de maïs.
S: le matin
E: Elle mange des flocons de maïs le matin.
- (2) S: Nous l'avons donné. leur
E: Nous le leur avons donné.

¹MACKEY, William Francis
1972 Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues, (nouv. éd. tra-

- (3) S: Elle parle français. Nous
 E: Nous parlons français.
 S: espagnol
 E: Nous parlons espagnol.
 S: étudier
 E: Nous étudions l'espagnol.
- (4) S: Elle connaît le professeur. Il habite Paris.
 E: Elle connaît le professeur qui habite Paris.
- (5) S: (Dites au passé composé.)
 Vous mangez de la viande.
 E: Vous avez mangé de la viande.
 S: Tu es à Montréal.
 E: Tu as été à Montréal.
- (6) S: Un "tiens" vaut mieux que...
 E: Un "tiens" vaut mieux que deux "tu l'auras".
- (7) S: Il se lave les mains. Nous
 E: Nous nous lavons les mains.
- (8) S: (Dites qu'il vous en faut.)
 Il y a du sucre.
 E: Il me faut du sucre.
- (9) S: Vous êtes étonné.
 Marie attend un enfant.
 E: Pas possible!
- (10) S: Ils parlent au directeur.
 E: Ils lui parlent.
- (11) S: Dites-moi que vous aimez l'opéra.
 E: J'aime l'opéra.
 S: J'aime l'opéra. Dites-moi qu'il nage tous les jours.
 E: Il nage tous les jours.

Les exercices de modèles prévoient une somme importante de répétitions dans des contextes différents, mais le

professeur ne peut s'attendre à ce que l'étudiant en connaîtisse toutes les variations possibles.

L'enseignement des langues dépend de la façon dont l'auteur de la méthode conçoit la langue. S'il la considère comme un code de faits superficiels externes, comme le font les structuralistes, il va privilégier l'emploi des unités structurales aux dépens des unités sémantiques. La signification du message nous semble plus essentielle à la communication que la forme du message. Même si les exercices de modèles contribuent à l'élimination des erreurs persistantes, la connaissance d'un modèle n'aide pas l'étudiant à sélectionner les éléments lexicaux qui s'insèrent dans un modèle donné. Pour choisir des éléments lexicaux, il faut comprendre la signification de ces derniers. Dans les exercices de modèles, l'étudiant peut choisir des éléments d'une catégorie grammaticale pour bâtir une phrase grammaticalement parfaite, mais cette phrase, quelques fois, n'a pas de sens. Nous croyons donc qu'il faut composer les exercices de modèles en restant attentif aux aspects sémantiques de la langue.

10. La répétition devrait être une caractéristique fondamentale de toute méthode.

La répétition aide à coordonner toutes les habiletés que requiert la maîtrise d'un élément linguistique parti-

culier, de sorte qu'elles deviennent un ensemble d'habitudes. L'usage doit cependant être constant puisque l'habitude disparaît quand on ne s'en sert pas. Si une méthode insiste seulement sur les éléments qu'elle présente à un moment donné, les éléments appris précédemment s'oublieront. Par contre, chaque fois qu'une méthode revient sur un élément acquis antérieurement, le réseau auquel il se rattache s'en trouve renforcé et devient familier à l'usager.

Il s'agit de consolider les formes grammaticales dans le sens d'une habitude plutôt que d'en faire le résultat d'une réflexion. La correction ne devrait plus intervenir qu'en cas d'insuffisance ou de défaillance des automatismes. Si l'on pose comme principe que toute forme grammaticale correcte au départ doit rester correcte à chaque répétition et à chaque transformation, on peut affirmer que les progrès de l'étudiant seront, en définitive, mesurés en fonction de la rapidité croissante du débit.

La répétition nous apparaît une caractéristique valable à toute méthode. Même si le professeur ne croit pas que l'apprentissage d'une langue se réduit à la formation d'une habitude ou d'un automatisme, il doit reconnaître cependant la valeur de ce principe comme un moyen efficace pour l'étudiant d'intérioriser les divers éléments linguistiques.

Nous avons examiné ces dix principes d'une manière critique pour voir en quoi ils se conforment aux exigeances de l'enseignement de l'anglais aux adultes québécois. Les principes 4, 5 et 8 conviennent parfaitement à cet enseignement, mais les autres doivent être nuancés afin qu'ils correspondent à notre contexte.

Il faut remarquer ici que ces principes ne sont pas seulement ceux des méthodes structuralistes, mais aussi qu'ils appartiennent à d'autres méthodes. S'il y a accord sur un principe entre partisans de différentes méthodes, il existe sûrement des principes fondamentaux à toute méthode. Le consensus d'opinion renforce la validité des principes.

CHAPITRE V

Discussion critique des lacunes des méthodes structuralistes

Les principes structuralistes et behavioristes sur lesquels se fondent les méthodes structuralistes sont acceptés depuis longtemps, mais récemment leur base théorique est devenue la cible de critiques touchant entre autres les principes généraux tels que l'observation, l'analyse détaillée des unités structurales, etc. Il existe inévitablement un conflit entre une approche purement structurale de l'enseignement des langues, reposant uniquement sur des principes linguistiques, et une approche s'appuyant sur la psychologie de l'éducation. Celle-ci essaie de réconcilier les réalités linguistiques avec ce qui devrait intéresser l'étudiant; celle-là oblige le professeur à s'en tenir rigoureusement à une présentation graduée des structures de base.

Nous avons déjà discuté quelques problèmes relatifs aux méthodes structuralistes. Les données de l'expérience dans la salle de classe nous ont d'abord permis d'identifier les faiblesses suivantes: (1) trop d'insistance sur les aspects formels de la dichotomie forme-sens; (2) le principe de simplicité; (3) les exercices qui se servent du "faux discours"; (3) les questions ayant deux

réponses, mais dont seulement une est acceptable parce qu'il faut suivre le modèle; (5) la négligence des désirs et des besoins communicatifs des étudiants; (6) l'ennui causé par la gradation, par un long cours basé sur la grammaire et par les exercices mécaniques; (7) le sentiment de l'étudiant que tout acte de communication équivaut à une seule forme grammaticale; et (8) le manque de motivation et d'intérêt suscité par les facteurs précédents.

Nous avons ensuite soulevé plusieurs insuffisances théoriques des méthodes structuralistes. La linguistique ne suffit pas comme base unique de l'enseignement des langues et une économie rigide cause des problèmes dans la sélection d'éléments linguistiques à enseigner et dans la gradation; ces problèmes vont de pair avec les faiblesses 2, 3 et 4 du paragraphe précédent et entraînent les faiblesses 5 et 6. Nous avons mis en question la validité du principe behavioriste que la langue est un système de réponses habituelles. Nous doutons également du fait que la grammaire enseignée d'une façon inductive soit convenable à l'enseignement au niveau des adultes. Finalement, nous hésitons devant l'emploi des exercices de modèles non seulement parce qu'ils causent de l'ennui chez les étudiants, mais aussi parce qu'ils insistent sur des aspects formels (faiblesses 1 et 7 du paragraphe précédent).

Ayant déjà identifié ces problèmes, nous les avons regroupés en trois catégories pour pouvoir les discuter. D'abord, nous voulons examiner quelques innovations au niveau de la méthode qui essaient de tenir compte des besoins communicatifs de l'étudiant. Ensuite, nous présentons quelques facteurs pédagogiques complémentaires à la base linguistique prise comme fondement presque unique des méthodes structuralistes. Finalement, nous discutons des nouvelles tendances en psycholinguistique qui tentent de combler des lacunes de la psychologie behavioriste.

5.1 Les besoins communicatifs de l'étudiant

Nous pouvons remarquer que le langage, présenté habituellement dans les manuels d'enseignement de l'anglais, diffère du langage naturel que parlent les anglophones. Les pédagogues transforment le système linguistique de façon à rendre son acquisition plus facile. Il devient, essentiellement, une collection d'éléments organisée en fonction d'un enseignement plus efficace. Il ne s'agit pas de savoir si ce langage "recherché" est différent du langage naturel - ceci est évident - mais plutôt si cette différence permet, ou même facilite, le transfert de la compétence du langage de la salle de classe aux situations concrètes. Nous devons décider, en d'autres termes, si l'enseignement du langage "recherché" mène effectivement

à l'apprentissage du langage naturel. L'étude des caractéristiques de ces deux types de langages nous révèle que l'un ne se développe pas nécessairement à partir de l'autre.

L'unité de base du langage "recherché" est le modèle de phrase qui illustre une règle grammaticale. Le modèle de phrase est complet et bien formé. Sa signification s'établit par référence au principe d'"équivalence". Toutes les dérivations d'un modèle de phrase (par exemple, dans les tableaux de substitution) diffèrent l'une de l'autre par contraste avec le modèle. Ainsi, la signification de la phrase "La machine à écrire est sur la table." peut s'établir en référence avec son équivalent structural "La machine à écrire était sur la table." ou "La machine à écrire est sur une table." Et ainsi de suite. Pourtant, il est nettement insuffisant d'expliciter la signification d'une phrase par la façon dont sa structure interne contraste avec celle d'autres phrases. La signification de "était" se rapporte au passé; celle de "la" réfère à quelque chose de défini. Pour interpréter une telle signification, on invoque des situations externes parallèles à la phrase. Celles-ci sont aussi en relation d'équivalence. Quand on met un crayon sur une table, puis, on dit "La crayon est sur la table.", la situation est l'équivalent externe de la phrase.

L'unité de base du langage "recherché" est donc le

modèle de phrase qui exprime des règles linguistiques et qui agit par le principe d'équivalence. L'unité de base du langage naturel par contre est l'expression. Elle applique des règles linguistiques en référant au principe d'extension. Considérons, par exemple, la phrase:

(1) Le livre est tombé dans la piscine.

Comme phrase, c'est une unité complète dont la signification peut être interprétée, comme nous avons expliqué au paragraphe précédent, en référant à une phrase équivalente et contrastante ou à une situation concrète équivalente qui reproduit l'information contenue dans la phrase.

Cependant, comme expression, elle est incomplète de deux façons. Premièrement, on ne sait pas à quel livre on réfère et ainsi, la proposition est incomplète. Deuxièmement, on ne sait pas ce qu'en entend au juste le locuteur par la proposition quand il la prononce. Même si la signification de là phrase se comprend, la signification qu'y donne le locuteur même n'est pas évidente. Pour pouvoir interpréter la signification de l'expression, on fournit d'autres expressions qui sont complémentaires et extensives. Par exemple:

(2) Tu sais, le livre que tu m'as prêté? Bien, il est un peu mouillé. Je travaillais au jardin. Le vent a commencé à souffler et ... le livre est tombé dans la piscine.

La phrase isolée dans l'exemple (1) gagne en signification lorsqu'elle est imbriquée dans un contexte comme dans l'exemple (2). "Le livre" devient "le livre que tu m'as

prêté". De plus, le contexte précise que "le livre" était avec moi quand "je travaillais au jardin". On comprend maintenant pourquoi l'expression peut donc être inférée par référence à son extension dans d'autres expressions. Ceci constitue l'extension interne à l'expression linguistique, le contexte étant fourni par d'autres expressions. Cependant, une expression, tout comme une phrase, peut aussi être liée à des situations externes. La relation entre l'expression et la situation dans le langage naturel est différente de celle qui existe entre la phrase et la situation dans le langage "recherché". Considérons les circonstances qui pourraient entourer une expression comme "Le livre est tombé dans la piscine." On ne la dirait pas à quelqu'un qui a vu l'incident. De telles expressions sont redondantes parce qu'elles doublent l'information déjà fournie dans la situation externe. Le langage "recherché" et le langage naturel diffèrent parce que les situations externes doublent, sans plus, les phrases du premier, par équivalence, tandis que, dans l'autre, les situations externes ajoutent, par extension, de l'information qui ne se retrouve pas dans les expressions linguistiques.

Le langage recherché se base donc sur des principes différents de ceux qui fondent le langage naturel. Le pédagogue veut savoir jusqu'à quel point l'apprentissage de celui-là aide à l'apprentissage de celui-ci. La ques-

tion reste ouverte.

Tout en sachant que nous n'émettons que des hypothèses à ce sujet, nous suggérons que l'insistance sur des phrases dans des situations équivalentes donne l'impression que la signification est contenue à l'intérieur du langage même et qu'elle s'acquierte comme résultat nécessaire de l'apprentissage du système linguistique conçu comme la connaissance d'un ensemble de règles. Cette conception différerait de l'expérience linguistique de l'apprenant. En utilisant sa propre langue, l'étudiant ne pourrait être conscient que le langage n'opère pas au strict niveau des expressions linguistiques, mais qu'il englobe également les situations externes. En revanche, nous pourrions suggérer que lorsqu'il est confronté à une méthode structuraliste dans l'apprentissage d'une langue seconde, il pourrait prendre conscience que la signification n'est pas contenue à l'intérieur d'une phrase; qu'elle est fonction de la relation entre l'expression et la situation; que la réalisation des règles linguistiques dans la communication implique la compréhension de cette fonction; que la signification, n'étant pas inhérente à la phrase, se négocie ex tempore et; qu'elle n'est pas une propriété du langage, mais plutôt le résultat d'une interprétation concrète. L'étudiant pourrait aussi se rendre compte du fait que l'on ne commence pas avec une phrase pour ensuite chercher une situation qui y convient, mais qu'en

étant confronté à une situation l'on recherche une expression pour l'étendre et pour la rendre signifiante. Ces hypothèses pourraient faire l'objet d'une recherche future.

D'une manière ou d'une autre, l'étudiant arrive à comprendre la différence entre le langage recherché et le langage naturel. Il est facile de suivre le point de vue du professeur, mais à un moment donné, l'étudiant aura besoin de puiser dans l'expérience refoulée de sa langue maternelle afin de convertir le langage "recherché" en langage naturel.

Ayant en vue ce genre de difficulté, nous nous demandons si une méthode basée sur le langage "recherché" convient à l'enseignement des langues ou s'il serait préférable de tendre vers une méthode qui violente moins la nature du langage naturel et qui permet un meilleur accès à l'expérience linguistique propre de l'étudiant.

Dans le cas d'une méthode structuraliste, le professeur propose aux apprennants ce que le linguiste lui offre: des exercices de pure manipulation linguistique (bâties sur des progressions grammaticales parfaitement justifiables) permettant l'acquisition d'une compétence phonologique, grammaticale et lexicale, mais négligeant quelque peu les problèmes de signification. Ils ne sont pas toujours capables de donner les moyens d'inter-agir en situa-

tion de communication. L'approche structurale dissocie la capacité de produire des énoncés et la capacité d'utiliser ces énoncés en situation réelle. Ces exercices aboutissent aux problèmes de simplicité, de gradation, de faux discours, de deux réponses à la même question et de l'économie. De plus, ils causent de l'ennui chez l'étudiant parce que ses désirs et ses besoins n'y sont pas pris en considération et parce que les exercices sont trop mécaniques.

L'observation des comportements dans les interactions sociales permet d'avancer l'hypothèse, formulée entre autres par Searle, que "parler une langue, c'est réaliser des actes de langage, des actes comme: poser des affirmations, donner des ordres, poser des questions, faire des promesses et ainsi de suite, et dans un domaine plus abstrait, des actes comme référer, prédiquer."¹ La réalisation linguistique de ces actes varie en fonction de différents éléments de la situation (interlocuteurs, rapports sociaux, temps, lieu, etc.) et l'interprétation d'un énoncé dépend en partie de la situation dans laquelle il est produit. Cela signifie, par exemple, qu'un même acte (poser une question) pourra être réalisé par des énoncés fort différents. La méthode structuraliste tient peu compte

¹SEARLE, John
1969 Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language, Londres: Cambridge University Press. p. 16. *

de cet écart entre la valeur qu'un énoncé prend dans un échange verbal et le sens qu'il a "hors-situation".

Il en découle qu'une attention particulière doit être portée au fonctionnement du langage dans des situations de communication, au rôle du sujet parlant et de son interlocuteur, à l'interaction texte-situation, etc. La langue ne devrait plus apparaître comme un savoir que l'étudiant acquiert, savoir morcelable et programmable selon les catégories connues: phonétique, grammaire, etc., mais comme un savoir-faire qu'il doit maîtriser en situation, ce qui implique une pédagogie centrée sur l'étudiant et sur ses besoins langagiers. Ce n'est plus à partir d'une analyse de la matière à enseigner, mais à partir de la détermination des besoins de chaque type d'étudiant et des circonstances dans lesquelles il aura à les satisfaire que peuvent être précisés les objectifs de l'apprentissage et, partant, la méthode.

En conséquence, l'étudiant devient le centre des recherches qui se vouent à l'étude des facteurs sociologiques, psychologiques et aussi linguistiques.¹ Ce changement orienté vers l'étude des stratégies d'apprentissage et vers les désirs de l'étudiant mène à un retour

¹Voir à ce sujet:

BUNG, Dr. Klaus

1973 La Définition des objectifs dans un système d'appren-

à des principes semblables à ceux exprimés par les linguistes libéraux au début du siècle.

L'étudiant est conçu comme un être communicatif et le langage comme un moyen de communication. Les sociolinguistes¹ et les philosophes appuient cette tendance vers les méthodes communicatives. Les linguistes tels que Firth² considéraient le langage comme étant profondément enraciné dans la vie sociale et comme étant lié à la nature sociale de l'être humain. Halliday, en suivant l'opinion de Firth, insiste moins sur la "compétence", dans le sens chomskyen de cette notion, et plus sur la performance.³ Des linguistes tels que de Saussure et Chomsky considèrent la performance comme secondaire en importance et indigne d'une étude systématique. Halliday retorque en revanche que:

La compétence linguistique n'est pas le seul aspect de la langue qui mérite une étude sé-

tissage des langues pour des adultes, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

¹Voir à ce sujet:
PRIDE, J.B. (édit.)

1979 Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching, Londres: Oxford University Press.

²FIRTH, J.R.
1937 1930 The Tongues of Men & Speech (publiés ensemble en 1964), Londres: Oxford University Press.

³HALLIDAY, M.A.K.
1978 Language as social semiotic, The social interpretation of language and meaning, Londres: Edward Arnold.

rieuse: l'explication de la performance linguistique peut être considérée comme un but raisonnable. ¹

Les philosophes tels que J.L. Austin,² H. P. Grice³ et J.R. Searle⁴ valorisent, dans leur théorie des actes de langage ("speech acts", en anglais), l'étude du langage dans son contexte social. Ils affirment qu'articuler équivaut à inter-agir socialement et insistent sur la dimension interpersonnelle du comportement linguistique. Les sociolinguistes y contribuent en s'associant à plusieurs linguistes dans leur critique de la "compétence" linguistique restreinte de Chomsky. Ils critiquent le fait que Chomsky ne tient pas suffisamment compte des facteurs du milieu qui sont impliqués dans le développement de ce qu'ils nomment la "compétence communicative". Campbell et Wales la définissent comme la capacité "de produire et de comprendre des articulations qui sont imparfaites

¹ HALLIDAY, M.A.K.
1973 "Syntax and the Consumer" in J.P.B. Allen et S. Pit Corder: (édit.): The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Readings for Applied Linguistics. Volume 1. (p. 241-246). Londres: Oxford University Press. p. 242.*

² AUSTIN, J.L.
1962 How to Do Things With Words, Londres: Oxford University Press.

³ GRICE, H.P.
1971 "Utterer's Meaning, Sentence-Meaning and Word-Meaning" in J.R. Searle. (édit.): The Philosophy of Language. (p. 51-70). Londres: Oxford University Press.

⁴ SEARLE, John R.

du point de vue de la grammaire, mais qui, et c'est le plus important, conviennent à leur contexte."¹

Une méthode doit donc s'appuyer sur une approche qui combine les deux extrêmes; la précision grammaticale et la communication convenable. Cette méthode fournirait à l'étudiant la capacité de construire des phrases correctes et de s'en servir convenablement dans un contexte ou une situation donné.

L'approche notionnelle/fonctionnelle découle de cette insatisfaction des méthodes structuralistes qui emploient une approche synthétique traditionnelle. Par exemple, D.A. Wilkins abandonne

le programme grammatical traditionnel qui vise à enseigner l'ensemble du système grammatical sans tenir compte de son application à des besoins langagiers particuliers ni au fait que les différents éléments du système ne revêtent pas tous la même importance pour tous les étudiants pour le remplacer par un "programme composé d'unités d'apprentissage déterminées en fonction du type d'étudiants et des situations langagières dans lesquelles ils

1969 Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language, Londres: Cambridge University Press.

¹ CAMPBELL, Robin et Roger WALES
 1970 "The Study of Language Acquisition", in John Lyons.
 (édit.): New Horizons in Linguistics. (p. 242-260).
 Harmondsworth: Penguin. p. 247. cité par:
 ALLEN, J.P.B. et H.G. WIDDOWSON
 1975 "Grammar and Language Teaching", in J.P.B. Allen et S. Pit Corder. (édit.): The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume II. (p. 45-97). Londres: Oxford University Press. pp.888.*

se trouveront vraisemblablement.¹ Il l'appelle "programme situationnel". À partir des comportements linguistiques quotidiens observés chez des anglophones, il a déterminé les éléments linguistiques à y inclure. Son programme se divise en catégories conceptuelles: catégories séman-tico-grammaticales (temps, quantité, espace, cas, délixes) et catégories de fonctions de communication (modalité, discipline morale et appréciation, persuasion, discussion, recherche rationnelle et exposition, émotions personnelles, relations affectives et relations interpersonnelles). Il décrit ensuite le fond grammatical et les unités situationnelles qui ne peuvent jamais être dissociés des considérations conceptuelles. Il part de l'idée qu'en examinant ce que peut être le contenu des expressions, il est possible de déterminer les formes de langage les plus utiles. Ce n'est qu'un programme de base, mais il peut servir à la composition d'une méthode.

La langue enseignée se divise en types de comportements linguistiques qui sont structuralement divers. Le résultat est "l'approche situationnelle" où le langage enseigné est utile à une certaine situation (par exemple,

¹ COMITÉ DE L'ÉDUCATION EXTRASCOLAIRE ET DU DÉVELOPPEMENT CULTUREL
1972 Langues vivantes. Le contenu linguistique et situationnel du tronc commun dans un système d'unités capitalisables, Strasbourg: Conseil de l'Europe. p. 1.

"à la poste"). Les faiblesses de cette approche tiennent au fait qu'il n'y a pas un langage isolé pour chaque situation. Tandis que l'on présente un ensemble sémantique et grammatical par situation, plusieurs ensembles différents peuvent également convenir. Ensuite viennent des approches fonctionnelles ou notionnelles qui examinent des catégories telles les "demandes" ou les "explications". Leur but est d'appliquer ces catégories à plusieurs situations.

Quelques méthodes, par exemple la méthode "Strategies",¹ se basant sur une approche fonctionnelle de l'apprentissage des langues, sont maintenant disponibles. Conçue comme une tentative d'éviter une approche purement grammaticale ou structurale, l'approche fonctionnelle émane du notionnalisme.² Ces méthodes visent les étudiants qui possèdent déjà certaines connaissances grammaticales quand ils commencent le cours. Ce genre d'étudiant est typique des étudiants québécois adultes qui ont appris un peu l'anglais à l'école et qui sont entourés d'une culture anglophone. La méthode fonctionnelle vise une

¹ABBS, Brian et al.
1975 Strategies, Londres: Longman.

²Rappelons qu'une méthode fonctionnelle vise à permettre une utilisation opératoire de l'instrument linguistique puisque ce sont les "opérations" langagières qui font l'objet de l'apprentissage. Il doit permettre le plus rapidement possible à l'étudiant de "fonctionner" avec

utilisation pratique de l'anglais est non pas une étude de la langue elle-même.

Une telle méthode divise la langue en catégories fonctionnelles telles que l'identification, les préférences, les projets, le passé, les instructions et le remplissage de formules. L'approche orale subsiste; les fonctions s'enseignent par le moyen de contextes (par exemple, une conversation dans un café). La lecture et l'écrit sont enseignés mais avec une moindre insistance. La créativité d'expression est un aspect important de la méthode fonctionnelle. Les dialogues n'ont pas toutes les répliques, alors, l'étudiant doit inférer les répliques à partir du contexte de la conversation. La composition créative fait partie de chaque leçon.

Le principe de gradation se retrouve toujours dans une méthode fonctionnelle parce que les structures sont graduées à l'intérieur des catégories fonctionnelles.

Les éléments linguistiques, comme des hésitations ("mmm...", "hmmm..."), les interjections ("ah" et "oh") et les changements de direction ("yes, but..."). Même s'ils ne font pas partie de la grammaire traditionnelle

efficacité dans sa relation avec autrui.

et formelle, ils interviennent souvent dans la communication. Par exemple, on enseigne les mots "now", "well" et "yes" qui peuvent servir pour attirer l'attention de quelqu'un. Les interruptions et les phrases incomplètes sont aussi considérées parce qu'elles font partie de toute conversation naturelle. La méthode fonctionnelle souligne l'importance des fonctions sociales des interlocuteurs, par exemple, en se servant de différents registres.

Après cet examen des nouvelles tendances dans les méthodes, nous voulons présenter quelques facteurs pédagogiques dont on devrait tenir compte en composant une méthode.

5.2 Facteurs pédagogiques complémentaires à la base linguistique

Avec l'arrivée de la théorie de la grammaire transformationnelle, les problèmes de la théorie structuraliste que les chercheurs avaient déjà démontrés expérimentalement commencèrent à être résolus dans une nouvelle perspective théorique. Le comportement linguistique n'est plus perçu ni comme un ensemble de réponses à des stimulus spécifiques, ni comme un ensemble d'habitudes ou d'automatismes; il consiste en une capacité créatrice de formation de nouvelles phrases et de compréhension de nouvelles articulations, appelée la compétence linguistique. La théorie implique donc une description de la compétence

linguistique et elle la distingue de la performance. On fait une autre distinction entre la structure de surface et la structure profonde, ce qui semble être nécessaire à une compréhension plus complète de l'interrelation forme-sens. Une méthode d'enseignement d'une langue qui se base sur un modèle transformationnel devrait être meilleure qu'une méthode qui se base sur un modèle structuraliste parce que la théorie transformationnelle offre une analyse plus détaillée et meilleure de la langue, ou au moins c'est ce que les adhérents à cette méthode semblent prétendre.

En ce qui concerne le principe d'observation, Bennett dit qu'il "n'est pas possible que l'observation seule fournisse les raisons de l'apparition d'une réponse ou de la réponse correcte après une série d'erreurs."¹ Si une langue ne consistait que de faits superficiels externes, l'apprentissage d'une langue s'expliquerait en termes de ce que l'on peut observer et serait tout simplement l'apprentissage d'un code, ce qui n'est pas le cas des langues naturelles dont nous connaissons l'existence. Quand on critique la préoccupation structuraliste des données observables, on critique à vrai dire leur emploi des unités structurales aux dépens des unités sémantiques, les deux devant s'enseigner ensemble.

¹BENNETT, W.A.

1974 Applied Linguistics and Language Learning, Londres:
Hutchinson Educational. p. 230.*

La discussion précédente nous amène à nous demander si les professeurs de langues devraient renoncer aux méthodes structuralistes et commencer à bâtir leur approche à partir du modèle transformationnel ou à partir de quelque autre modèle nouveau que ce soit chaque fois qu'une nouvelle description linguistique est mise à leur disposition par les recherches.

Cette confusion entre la fonction de l'enseignement des langues et celle de la linguistique découle de la confusion entre la fonction des manuels scolaires et celle des formules grammaticales du dix-septième siècle.. Pour éviter cette confusion et pour répondre aux questions mentionnées ci-haut, il est essentiel de distinguer entre les deux fonctions, spécialement en vue du développement des diverses théories linguistiques au cours de ce siècle. Toute langue naturelle semble consister en un ensemble de règles structurales, en un système de sons et en un lexique, alors les théories linguistiques visent une meilleure analyse et une description plus valable de ces trois aspects de la langue. Leur différence réside dans la priorité qu'elles accordent à un niveau plutôt qu'à un autre ou dans la façon dont elles analysent ces niveaux. A notre connaissance, il n'existe aucun critère bien déterminé pour décider quelle est la meilleure théorie linguistique; toute théorie suscite la controverse. Ainsi, l'application d'une théorie

formelle à l'enseignement des langues, quand celle-ci n'a pas de validité universelle, pourrait entraîner la présentation d'instructions inappropriées ou même fausses. De plus, toute théorie linguistique, même si elle semble être efficace et fournir une analyse précise de la langue enseignée, pourrait être mal utilisée si elle servait de base unique à une méthode d'enseignement. C'est ce que soulignent Allen et Corder en écho à l'opinion de Saporta qu'aucune théorie même linguistiquement valable n'est pas valable à l'enseignement des langues lorsqu'ils disent qu'il "...ne suit pas qu'une théorie linguistique valide est nécessairement valable à l'enseignement des langues."¹ Chomsky aussi est d'accord avec cette affirmation:

Franchement, je suis plutôt sceptique au sujet de la conséquence pour l'enseignement des langues des aperçus et de la compréhension qui ont été acquis en linguistique et en psychologie,... et... les suggestions des "disciplines fondamentales" doivent être vues avec soin et scepticisme. ²

Avec la diffusion de l'enseignement de l'anglais

¹ ALLEN, J.P.B. et S. Pit Corder
1973 "Linguistics and Language Teaching" in J.P.B.
Allen et S. Pit Corder. (édit.): The Edinburgh Course
in Applied Linguistics. Readings for Applied Linguistics,
Volume I. .(p. 231-233). Londres: Oxford University
Press. p. 232. *

² CHOMSKY, Noam
1966 "Linguistics Theory" in R.G. Mead. (édit.): North-
east Conference on the Teaching of Foreign Languages.

comme langue étrangère dans beaucoup de pays, les professeurs commencent à se rendre compte que l'application directe de théories linguistiques abstraites n'aide pas à la résolution des problèmes pratiques. Une théorie linguistiquement valable n'est pas la seule variable critique sur laquelle une méthode efficace devrait s'appuyer, spécialement si elle adopte un sens étroit de la linguistique. L'application restrictive d'une telle théorie mène à des méthodes comme les méthodes structuralistes formelles en enseignement des langues.

Les professeurs d'anglais comprennent bien que les fins pédagogiques sont fixées par des hypothèses linguistiques et non linguistiques. Ils commencent donc à se baser plus sur l'étude des processus et des conditions d'apprentissage que sur l'analyse linguistique. Bennett, en discutant de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, dit:

L'enseignement en sa forme la plus simple est une tentative d'intervenir dans l'apprentissage naturel des êtres humains et de modifier l'environnement afin que l'organisation mentale recherchée soit celle qui est modelée de façon externe. 1

(p. 43-49). Menasha, Wisconsin: George Banta. p. 43.*

¹BENNETT, W.A.

1974 Applied Linguistics and Language Learning, Londres:
Hutchinson Educational. p. 216.*

Selon les nouveaux concepts, l'enseignement est une activité de création des meilleures conditions d'apprentissage. Mackey appuie cette définition en rappelant un fait bien connu:

Pour exister, une langue dut être apprise; mais pour être apprise, une langue n'a pas besoin d'être analysée, car le processus d'apprentissage d'une langue est bien différent de celui de l'analyse d'une langue. ¹

Dans ce cadre, une bonne méthode serait celle qui prend en considération toutes les variables linguistiques et non linguistiques qui influent sur l'apprentissage d'une langue. Elle tiendrait compte de l'organisation du matériel et d'une didactique systématique visant à faciliter le processus d'apprentissage. Elle tiendrait compte aussi de l'étudiant et permettrait au professeur de voir quand il devrait encourager et aider son étudiant.

Nous voulons maintenant exposer quelques facteurs pédagogiques qui pourraient être pris en considération, en plus des facteurs linguistiques, pour permettre, au moins en partie, l'élaboration de la meilleure méthode d'enseignement. C'est en retenant les trois composantes fondamentales de la situation pédagogique que sont la clientèle, la structure d'enseignement (ou d'apprentissage)

¹MACKEY, William Francis
1973 "Applied Linguistics" in J.P.B. Allen et S. Pit

et les objectifs que nous nous poserons trois questions au sujet de l'application d'une description linguistique à l'enseignement: à qui est-ce que l'on enseigne, comment est-ce que l'on enseigne et pourquoi est-ce que l'on enseigne?

En ce qui concerne l'auditoire, il faut définir en particulier les facteurs suivants: le degré de convergence ou de divergence entre le système de la langue maternelle de l'étudiant, et de la langue qu'il apprend, le niveau d'instruction générale de l'auditoire, son niveau de connaissance linguistique, c'est-à-dire la qualité de la performance (plus ou moins d'aisance dans la communication à différents niveaux, dans différents registres et styles...), le degré de connaissance théorique de la grammaire dans la langue maternelle, dans la ou les autre(s) langue(s) connue(s) et (ou) en anglais, et le niveau de formation en linguistique générale. Il faut regarder quelques caractéristiques psycho-pédagogiques pour compléter l'examen de l'auditoire. L'âge est un facteur à considérer pour savoir si le sujet qui apprend est encore en situation de formation ou s'il a abandonné toute étude depuis plus ou moins longtemps. Il est utile de connaître le type d'apprentissage antérieur (inductif, déductif, etc.) aussi bien en langue que dans d'autres disciplines et de se demander si la description présente un modèle de la langue compatible avec la représentation que l'étudiant peut se faire de cette langue

(édit.): The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume I. (p. 247-255). Londres: Oxford University Press. p. 248.*

et de son apprentissage. Les caractéristiques intellectuelles telles que Q.I., type d'intelligence, adaptabilité, etc... sont aussi bien importantes. Un dernier facteur psycho-pédagogique serait la motivation, car l'objectif de l'apprentissage dépend étroitement des motivations.

L'enseignement envisagé dépend à la fois de la description utilisée et de la structure pédagogique mise en oeuvre. Par structure pédagogique, nous entendons les méthodes et techniques d'enseignement et le système d'enseignement. Les méthodes et les techniques dérivent nécessairement d'une théorie de l'apprentissage. La question qu'il faut alors se poser est celle de la compatibilité entre description et théorie d'apprentissage. Par exemple, l'application d'une description structuraliste se trouve favorisée par une conception behavioriste de l'apprentissage, alors qu'une description fondée sur une théorie linguistique générative-transformationnelle ne le serait pas. En d'autres termes, le modèle d'apprentissage sur lequel l'enseignement est fondé a une forte incidence sur l'application de la description linguistique. Au sujet du système d'enseignement, il faut savoir si l'apprentissage est autonome ou dirigé car le problème de la médiation de la description se pose dans chaque cas en termes différents. Pareillement, il faut savoir si l'apprentissage est intensif ou extensif car les problèmes d'assimilation que pose la description se présentent

diféremment selon les circonstances. Puis, il faut savoir si l'auditoire est captif ou non-captif car le problème de la médiation de la description diffère selon qu'il y a rétroaction ou non. Finalement, il faut regarder les moyens disponibles; leur quantité et leurs qualités matérielles et humaines étant également des facteurs déterminants dans la médiation et dans l'assimilation.

La dernière question concerne bien entendu la composante "objectif" de l'enseignement" de la problématique. Le problème des objectifs peut être considéré à deux niveaux. Au niveau général, nous envisageons l'ensemble des objectifs que l'enseignement des langues peut se proposer. À un niveau particulier, nous examinons les objectifs propres à un enseignement donné. Analysons d'abord les objectifs généraux.

Pour l'examen des objectifs généraux, nous adoptons le schéma théorique proposé par le groupe de travail "grammaire" à la réunion d'experts du Conseil de l'Europe tenue à Copenhague en janvier 1972.¹ Rappelons ce schéma:

CONNAISSANCES EN
LINGUISTIQUE THÉORIQUE

CAPACITÉ DESCRIPTIVE

COMPÉTENCE DE
COMMUNICATION

¹Cette information fut présentée par Peter Maclean au Cours de linguistique appliquée dispensé à l'Université de Birmingham en Angleterre.

Par compétence de communication, nous entendons la capacité non seulement de produire et de comprendre des phrases grammaticales, mais aussi de produire et de comprendre des énoncés appropriés aux situations de communication. Par capacité descriptive, nous entendons la connaissance de la description de la structure de la langue et de l'utilisation de la langue dans le discours. Par connaissances en linguistique théorique, il faut entendre la connaissance des théories générales non seulement de la structure mais aussi de l'utilisation des langues.

Ce schéma nous permet de rendre compte des objectifs généraux de l'enseignement des langues, lesquels incluent, comme nous le verrons, tous les objectifs propres aux enseignements particuliers. En effet, lorsque l'on parle de l'application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues, on se réfère à un enseignement qui se donne comme objectif ultime l'acquisition de la compétence de communication. C'est donc là un des objectifs généraux dont il nous faudra étudier l'incidence sur la problématique. À ce premier objectif peut éventuellement s'ajouter celui de l'acquisition d'une certaine capacité descriptive, soit que l'on admette l'hypothèse que cette capacité descriptive améliorera la compétence de communication, soit que l'on se trouve placé dans une situation de formation d'enseignants de langue pour lesquels on estime que la capacité descriptive est indispensable.

Enfin, on peut imaginer, pour les mêmes raisons, qu'à ces deux premiers objectifs s'ajoute celui de l'acquisition de certaines connaissances en linguistique théorique.

Nous n'aurons pas à envisager les cas de l'acquisition de la seule capacité descriptive, ni des seules connaissances en linguistique théorique, ni des deux réunis, car nous nous situerions alors dans le cadre d'un enseignement différent de celui qui nous concerne, soit l'enseignement de la linguistique. Nous ne considérerons pas non plus le cas de l'acquisition de la compétence de communication couplée à l'acquisition des connaissances en linguistique théorique, cas qui n'intéresse pas non plus l'application d'une description linguistique à l'enseignement.

Regardons d'abord en détail l'acquisition de la compétence de communication, en examinant quelles exigences fondamentales la description doit satisfaire lorsque l'enseignement se donne cet objectif. Une question préalable se pose: quel est le degré d'immédiateté dans la description du modèle de fonctionnement proposé?¹ En particulier, est-ce que la description comporte, en plus

¹ Par ce terme de "fonctionnement" nous désignons à la fois la structure de la langue et son utilisation en situation de communication.

du modèle de fonctionnement, une formalisation de ce modèle, et, dans ce cas, dans quelle mesure peut-on séparer le modèle de sa formalisation? Cette question nous paraît importante dans la mesure où le matériel d'enseignement doit être élaboré à partir d'une théorie pédagogique de la langue et où par conséquent cet élément d'immédiateté intervient lors du passage de la description scientifique à la description pédagogique.¹ Puisque nous voulons déboucher sur l'acquisition de la compétence de communication, le corpus de travail devra être organisé en fonction d'une certaine conception de celle-ci. Par conséquent, la question qu'il faut se poser est celle du degré d'adéquation de la description aux différentes théories. De ce point de vue, signalons qu'une description psycholinguistique du fonctionnement de la langue serait plus immédiatement applicable à l'enseignement qu'une description linguistique. Un autre problème important est celui de la rentabilité de la description linguistique: plus elle contient d'artefacts, plus sa rentabilité diminue en ce qui concerne l'acquisition de la compétence de communication, dans la mesure où ces artefacts ne donneront par exemple pas lieu à des exercices particuliers. L'artefact,

¹THOMAS, Owen
1965 Transformational Grammar and the Teacher of English, New York: Holt, Rinehart and Winston. p. 46.

en effet, est un produit de la théorie dont la nécessité découle des exigences du théoricien; ce n'est pas une donnée de la langue.

Deuxièmement, examinons l'acquisition de la capacité descriptive et de la compétence de communication dans le cas où celle-là est l'objectif de l'enseignement, non pas comme fin en soi mais comme étape vers celle-ci. La seule différence avec le cas précédent réside dans le fait que si la description théorique est enseignée explicitement, il s'ajoute à ce que nous avons dit précédemment des considérations sur l'enseignement. La présentation explicite de la description suppose une médiation, c'est-à-dire une part plus ou moins grande d'explications, d'illustrations, de commentaires, afin de permettre à l'auditoire de comprendre le modèle théorique. Cette médiation posera plus ou moins de problèmes selon le degré d'abstraction dans la formalisation des concepts mis en oeuvre et la complexité de la métalangue utilisée, selon le degré d'interdépendance des différents éléments de la description (plus ces éléments seront interdépendants, plus il sera difficile de les enseigner progressivement, car chacun d'entre eux ne pourra être enseigné qu'en rapport avec tous les autres) et selon le degré de hiérarchisation des éléments de la description (nous faisons allusion ici au concept de "delicacy" (finesse) tel qu'il est défini par

Halliday¹). Selon que la description présente plus ou moins de degrés de finesse les éléments sont plus ou moins hiérarchisés et permettent par conséquent de déterminer un plus ou moins grand nombre d'étapes dans la progression pédagogique. Il est bien évident que plus la description exige de connaissances préalables, plus grande et plus lourde est la médiation, puisqu'il faut apporter ces connaissances en plus de la description. La compréhension du modèle théorique doit nécessairement être suivie de la mémorisation de ce modèle. Le poids mémoriel de la description est donc un facteur non négligeable.²

Troisièmement, nous abordons l'acquisition de connaissances en linguistique théorique, de la compétence descriptive et de la compétence de communication. Le fait d'avoir des connaissances en linguistique théorique peut évidemment faciliter l'acquisition de la capacité descriptive. Un problème qui semble se poser ici est donc le suivant: dans quelle mesure les éléments de linguistique théorique que l'on veut enseigner éclairent-ils la description envisagée? Concrètement, est-ce que le cadre théorique dans lequel s'inscrit la description coïncide

¹HALLIDAY, M.A.K.

1978 Language as social semiotic, The social interpretation of language and meaning, Londres: Edward Arnold. p. 43-44.

²La simplicité et le degré d'abstraction sont en relation

avec le cadre théorique que l'on veut enseigner?

L'analyse de ces trois facteurs nous a permis de dégager les grandes données de la problématique qui sont liés aux objectifs généraux de tout enseignement des langues. Restent à examiner les objectifs propres aux enseignements particuliers.

Ces objectifs particuliers répondent aux besoins qui sont propres à des auditoires spécifiques. En effet, tous les auditoires qui veulent acquérir une certaine compétence de communication ne veulent pas nécessairement acquérir l'ensemble des sous-compétences distinctes dont la somme constitue la compétence de communication. En ce qui concerne la problématique, ceci implique que les facteurs généraux dégagés ci-dessus doivent être particularisés, c'est-à-dire rapportés à la ou aux sous-compétence(s) visée(s). Les principales sous-compétences se définissent en termes d'aptitudes ("language skills", en anglais) et de types de discours (niveaux, registres, styles).

Examinons d'abord les aptitudes. Il faut distinguer entre la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, aptitudes auxquelles il conviendrait d'ajouter l'aptitude à traduire.

directe: plus la description est simple, plus les concepts qu'elle met en jeu sont abstraits.

Il faut se demander quel est le degré d'adéquation entre la description, la théorie de l'aptitude et la théorie de l'apprentissage de l'aptitude. Les sous-compétences que nous venons de citer doivent à leur tour être subdivisées selon le type de discours visé. En effet, chacune des aptitudes peut être mise en jeu dans une gamme plus ou moins étendue de niveaux, de registres et de styles. Ainsi l'objectif particulier visé peut être la compréhension orale d'un texte de niveau cultivé, de registre soutenu, et de style journalistique ou, au contraire, d'un texte de niveau populaire, de registre familier et de style "conversation quotidienne". Le problème est donc ici de savoir si la description comporte la description de l'utilisation de la langue, et plus particulièrement la description du type de discours visé dans l'apprentissage. Des facteurs linguistiques sont ici en cause: une description qui ne fait pas de place à l'utilisation de la langue ne peut être directement appliquée à l'enseignement.

Au terme de cette partie, il ressort que, indépendamment des facteurs d'ordre linguistique, il est nécessaire au moment où l'on décide d'utiliser une description pour enseigner une langue de faire intervenir un certain nombre de facteurs d'ordre pédagogique liés à l'auditoire auquel s'adresse l'enseignement, à la structure dans laquelle

celui-ci s'insère et aux objectifs qu'il se propose.

Notre grille, bien entendu, reste à compléter et à améliorer, en particulier par la confrontation avec des expériences nombreuses et diversifiées. Mais, comme nous l'avons dit, l'ensemble de la problématique comporte également un volet linguistique, dont il faut rappeler qu'il ne se réduit pas aux seuls facteurs liés à la description de la structure de la langue. Par conséquent, nous ne pourrons vraiment résoudre le problème de l'application d'une description à l'enseignement qu'en opérant la synthèse entre les deux ensembles de facteurs, pédagogiques et linguistiques. C'est ainsi que le choix de la description à enseigner ne pourra se faire qu'au terme d'une double opération, l'une conduisant à la hiérarchisation des descriptions en présence selon des critères linguistiques, l'autre conduisant à la hiérarchisation de ces mêmes descriptions selon des critères pédagogiques. La décision finale dépendra de l'équilibre qui s'établira entre les qualités linguistiques et les qualités pédagogiques. de ces descriptions.

5.3 Discussion critique des lacunes de la théorie behavioriste

La linguistique structuraliste s'appuie sur la psychologie behavioriste en insistant sur le besoin d'établir des habitudes inconscientes dans l'usage de la langue

parlée. Nous voulons d'abord discuter de la psychologie behavioriste et des nouvelles théories de Noam Chomsky qui essaient de démontrer la fausseté de cette théorie en psychologie.

Il y a peu de temps encore, l'acquisition par l'enfant de sa propre langue et l'apprentissage d'une nouvelle langue n'étaient considérées que comme une autre forme de comportement humain, résultant d'un processus mécanique de formation d'habitudes. Comme nous en avons fait mention pendant le premier chapitre de notre étude, ces idées se trouvaient basées en majeure partie sur les travaux du psychologue B.F. Skinner qui affirmait que:

Nous n'avons aucune raison de présumer que le comportement verbal diffère d'une manière fondamentale du comportement non-verbal, ni qu'on doive faire appel à de nouveaux principes pour en rendre compte. 1

Les principes existants d'apprentissage humain auxquels il se référait indirectement étaient ses propres théories du "comportement réactionnel" et de "l'apprentissage instrumental". En résumé, la première, également connue sous les noms de "conditionnement classique" ou de "réponse à un stimulus", signifie que si le stimulus convenable

¹SKINNER, B.F.
1957 Verbal Behavior, New York: Appleton-Century-Crofts, p. 29.*

est appliqué, on obtiendra la réaction désirée. La deuxième théorie, celle de "l'apprentissage instrumental" ou du "conditionnement opératoire", se rapporte à "un comportement ayant un effet sur l'environnement, celui-ci ayant à son tour un effet sur l'organisme."¹ C'est sur cette dernière théorie que Skinner s'est concentré et particulièrement sur le conditionnement des réflexes. En ce qui concerne le langage, cela voulait dire que l'enfant apprenait sa langue maternelle et que ce processus d'apprentissage était régi par des variables telles que la fréquence, la récence, la contiguïté et le renforcement, les mêmes variables qui servaient aux structuralistes.

En 1959, Noam Chomsky rédigea sa célèbre "Critique du Comportement verbal de B.F. Skinner",² qui s'attaquait aux racines mêmes de ce qui était devenu célèbre sous le nom d'"Ecole behavioriste de psychologie". Depuis lors, il n'a pas cessé de s'opposer au type d'opinion exprimée par Nelson Brooks, disciple de Skinner, dont nous avons également fait mention dans le premier chapitre de notre étude. Chomsky observa que, malgré le fait que deux en-

¹ Ibid., p. 24.*

² CHOMSKY, Noam
1959 "Review of B.F. Skinner's 'Verbal Behavior'".
Language, Vol. 35, No. 1, 25-58.

fants ne sont jamais exposés exactement aux mêmes données linguistiques primaires et que les individus varient énormément quant à l'intelligence et aux expériences vécues, tout être humain normal maîtrise les structures souvent extrêmement complexes de sa langue maternelle. En outre, ces structures sont maîtrisées en dépit du fait que les enfants se trouvent principalement en contact avec des énoncés adultes non-simplifiés qui peuvent parfois être incomplets ou mal formés. A partir de cet environnement, et avec peu ou pas d'enseignement formel, tout enfant normal arrive au point où il peut à la fois comprendre et produire des énoncés dans sa langue maternelle. Finalement, le seul fait primordial dans le langage humain auquel Chomsky s'est constamment référé est que, à la différence de tout autre système de langage, le langage humain est créatif et ses énoncés potentiels infinis.

Ayant très brièvement fait allusion aux circonstances historiques immédiates qui ont entouré les études récentes, nous aimeraions à présent indiquer les tendances modernes de la recherche et des intérêts dans le domaine du langage enfantin. Les travaux de Noam Chomsky ont influencé ce domaine pendant les vingt dernières années. Il est donc approprié de commencer en examinant de plus près celles de ses idées qui ont eu le plus d'impact. Il est évident que toutes ses théories n'ont pas été reçues avec un succès égal par tous les linguistes, mais peu d'entre eux peuvent

nier être au courant d'au moins les plus notables de ses idées. Un résultat extrêmement important des observations de Chomsky a été la reconnaissance du besoin d'une alliance étroite entre psychologues et linguistes, ce qui a donné naissance à la psycholinguistique.¹ Cette discipline se donne pour objet l'étude des processus mentaux sous-tendant l'acquisition et l'utilisation du langage. Ceci passe en général par l'observation des comportements manifestes desquels sont déduits des structures et des processus sous-jacents.

Très récemment, le 30 mars 1978, Chomsky a exposé de nouveau ses idées concernant l'étude de l'acquisition du langage.² Il a déclaré que, puisque "le contenu de l'esprit n'est pas ouvert à l'introspection", nous devons pour le moment nous contenter de décrire ce qui se produit, sans savoir comment ceci se produit. En fait, on ne manque pas d'éléments d'information concernant le stade avancé de connaissance du langage humain, mais on manque terriblement de données concernant les processus mis en oeuvre lors de l'encodage et du décodage du langage. Chomsky a

¹ De la même manière, l'étude du langage dans son contexte social a donné naissance à la sociolinguistique.

² Dans l'émission télévisée de la British Broadcasting Corporation "Men of Ideas" (Les Hommes des idées), diffusée à 21h.30 sur la B.B.C. 2.*

mis au point une notation explicite unifiée pour un certain nombre de règles de base de l'anglais; il a également attiré l'attention sur la différence entre ce qu'un individu est en théorie capable d'encoder et de décoder et ce qu'il encode et décode en réalité dans des situations données. Ces contributions de Chomsky sont connues sous les noms respectifs de grammaire transformationnelle-générative, de compétence et de performance.¹

Dans l'émission de la British Broadcasting Corporation, Chomsky a également réaffirmé ses idées les plus notoires concernant le développement du langage chez les humains. En gros, il affirme que nous sommes pré-programmés pour passer du stade de bébé au stade d'adolescent et, enfin, à celui d'adulte. En raison de cette aptitude innée pour le langage, "le langage n'est même pas appris", "il grandit dans l'esprit" du jeune enfant au fur et à mesure que le corps de l'enfant grandit et, comme c'est le cas pour la croissance du corps, la croissance de l'esprit est déterminée génétiquement. L'esprit est donc un "système d'organes mentaux" et le langage est l'un de ces organes dont le développement est "déclenché par l'expérience." * Malheureusement, selon Chomsky, à l'encontre d'autres sciences,

¹LYONS, John
1970 Chomsky (éd. rev. 1977), Glasgow: Fontana/Collins.

la psychologie reste dans son ensemble un "royaume de mystères", "hors d'atteinte de la science humaine"; c'est pourquoi notre présent état de connaissance ne peut apporter de réponses aux questions suivantes: "Comment le système est-il utilisé" et "Comment sommes-nous capables de créativité?".

Les questions auxquelles les psycholinguistes ont répondu concernent surtout l'acquisition par l'enfant de la syntaxe de sa langue, parce que, d'autre part, elle a rapport à la formation de concepts et de structures cognitives qui peuvent se trouver à la fois reflétés dans le langage et raffinés par son biais¹ et qui, d'autre part, elle a rapport aux universaux du langage et de son acquisition. Cette idée d'universaux de langage et de son acquisition reprend visiblement la théorie de Chomsky sur l'aptitude innée qui, selon McNeill, pourrait être étendue en vue de comporter une différenciation progressive des catégories grammaticales qui

représentent des universaux linguistiques faisant partie des dons innés de l'enfant. Le rôle d'une hiérarchie universelle des catégories serait de guider l'enfant dans sa découverte des classes de l'anglais; ceci comme s'il était équipé d'un ensemble de mesures auxquelles il puisse comparer le langage qu'utilisent ses parents. Nous pouvons alors imaginer qu'un en-

¹CARROLL, John B.
1964 "Words, Meanings and Concepts". Harvard Educational Review, Vol. 34, No. 2, 178-202.*

fant classe les spécimens rencontrés au hasard du discours adulte suivant les catégories universelles que ce discours exemplifie. Puisque ces distributions sont au sommet d'une hiérarchie qui inclut les classes grammaticales de l'anglais à sa base, l'enfant est préparé à découvrir l'ensemble de distinctions approprié.¹

Slobin a élaboré un des systèmes susceptibles de fournir des données sur de tels universaux.² Son but spécifique était d'encourager la recherche sur l'acquisition des codes linguistiques par les enfants et sur les règles sociales qui régissent l'utilisation de tels codes, l'auteur combinant ainsi la psychologie du développement et la sociolinguistique. Cependant, comme S. Ervin-Tripp le faisait remarquer dans l'introduction à son livre, il est certainement plus facile de décrire et de comparer la faculté des enfants à manier la phonologie, la grammaire et le lexique de leur langue maternelle que de décrire et de comparer leur "compétence à utiliser le langage", ou bien les "règles sociolinguistiques" de communautés linguistiques spécifiques. Par conséquent, compte tenu de l'in-

¹ McNEILL, D.

1966 "Developmental Psycholinguistics", in F. Smith et G.A. Miller. (édit.): The Genesis of Language; a psycholinguistic approach. (p. 15-84). Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

² SLOBIN, Dan I. (édit.)

1967 A Field Manual for Cross-Cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence, Berkeley, Californie: University of California Press.

³ Ibid., p. x..

suffisance de la taxonomie la plus récente et la plus étendue relativement à la compétence communicative, qui fut présentée par l'auteur Dell Hymes à titre d'essai, il n'y a rien de surprenant à ce que le manuel pratique écrit en 1967 se soit concentré sur l'acquisition de la syntaxe par les enfants.¹ En fait, ceci a été vrai de la plupart des recherches publiées jusqu'à présent, quoique l'on commence à étudier les fonctions communicatives du discours enfantin.²

Avant de nous pencher sur les études du langage enfantin, il est bon de nous rappeler que, traditionnellement, les linguistes ont élaboré des grammaires de leur propre langue maternelle basées presque exclusivement sur l'introspection. Quand des objections à une telle façon de faire voient le jour, on cite les difficultés de l'obtention d'une sélection de discours typique d'une langue comme autant de raisons en faveur du statu quo. Chomsky approuvait le processus d'introspection, ses raisons étant qu'il existe très peu de "procédures scientifiques de sélection", c'est-à-dire, de "procédures sûres d'expérimentation des

¹HYMES, Dell
1972 "On Communicative Competence", in J. Pride et J. Holmes. (édit.): Sociolinguistics. Selected Readings. (p. 269-293). Londres: Penguin.

²BLOOM, L.
1970 Language Development: Form and Function in Emerging

données en vue de l'obtention d'informations significatives sur l'intuition linguistique de la personne qui parle sa langue maternelle."¹

Tout en reconnaissant ce problème, trois études furent entamées au début des années soixante qui se basaient sur des données longitudinales fournies par l'enregistrement de la performance linguistique spontanée d'enfants dans leur milieu familial. Ces travaux furent surtout menés par Susan Ervin-Tripp et Wick Miller,² Roger Brown, Ursula Bellugi et leurs collègues,³ et Martin Braine.⁴ D'après

Grammars, Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

¹ CHOMSKY, Noam

1965 Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press. p. 18.

² MILLER, Wick R. et Susan M. Ervin

1964 "The Development of Grammar in Child Language", in Ursula Bellugi et Roger Brown. (édit.): The Acquisition of Language. Monograph of the Society for Research in Child Development, Vol. 29, No. 1, 9-34.

³ BROWN, Roger W. et Ursula BELLUGI

1964 "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax". Harvard Educational Review, Vol. 34, No. 2, 133-151;

BROWN, Roger W. et C. FRASER

1964 "The Acquisition of Syntax" in Ursula Bellugi et Roger Brown. (édit.): op. cit., 43-78.

KLIMA, E.S. et Ursula BELLUGI

1966 "Syntactic Regularities in the Speech of Children", in J. Lyons et R.J. Wales. (édit.): Psycholinguistic Papers; The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference. (p. 183-208). Edimbourg: Edinburgh University Press.

⁴ BRAINE, Martin

ces études longitudinales et d'autres qui leur ont succédé,¹ il semble y avoir des stades reconnaissables dans l'acquisition des règles syntaxiques par les enfants.

Cette idée de stade s'est montrée utile, d'abord, parce qu'elle rompt avec la tendance qui essaie de relier le développement du langage exclusivement à l'âge et, ensuite, parce qu'elle permet la compilation d'une taxonomie des caractères acquis avant et pendant chaque stade.² Brown décrit en détail les principaux éléments des cinq premiers stades, en commençant avec l'apparition d'énoncés d'un à sept morphones (unité morpho-phonologique). Pour donner un exemple, le stade I peut être décrit en quatre aspects: longueur de phrases, phonologie, syntaxe et sémantique. Premièrement, on peut constater durant ce stade que les phrases sont très courtes et qu'elles

1963 "The Ontogeny of English Phrase Structure: the first phase". Language, Vol. 39, No. 1, 1-13.

¹SLOBIN, Dan I. (édit.)
op. cit.

SLOBIN, Dan I.

1971 Psycholinguistics, Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co.

BROWN, Roger W.

1973 "Development of the First Language in the Human Species". American Psychologist, Vol. 28, No. 2, 97-106.

²CAIRNS, H.S. et C.E. CAIRNS
1976 Psycholinguistics - A Cognitive View of Language, New York: Holt, Reinhart and Winston.

ne s'allongent que graduellement. Deuxièmement, les groupes de consonnes sont réduits ou simplifiés de façon régulière. Troisièmement, les morphemes fonctionnels, tels que les inflexions de personne et de nombre, les désinences de cas, les articles et les prépositions, sont presque toujours omis, même dans des contextes où ils sont obligatoires dans le langage adulte. Enfin, le langage du stade I se limite presque entièrement au monde sensori-moteur; il se rapporte principalement aux objets, aux acteurs, aux actions, aux situations, aux nominalisations, à la réapparition, à la disparition et à l'attribution. Il n'aborde pas de sujets tels que les émotions, les personnalités et les relations interpersonnelles.

En accord avec l'application du modèle du premier stade, Brown observe que des enfants acquérant individuellement leur langue maternelle suivent des voies remarquablement similaires à celles d'autres enfants acquérant la même langue et à celles d'enfants acquérant d'autres langues comme langue maternelle. L'auteur s'est servi de trente-trois comptes rendus en douze langues différentes.¹ Slobin, se servant de comptes-rendus de trente langues appartenant à dix familles de langues différentes,

¹BROWN, Roger W.
op. cit.

est arrivé à des conclusions semblables.¹ Naturellement, même l'échantillon de Slobin ne couvre qu'un pour cent des langues du globe, mais ceci représente déjà un progrès empirique considérable.

Quand on parle de l'élaboration par les enfants de règles s'appliquant à la langue qu'ils entendent et utilisent, il convient de ne pas oublier que ces règles ne sont pas explicites, pas plus que ne le sont, naturellement, celles de la plupart des adultes. De plus, comme nous l'avons déjà suggéré, la transition d'un stade à un autre n'est pas rigidement liée à l'âge de l'enfant et, bien qu'il soit évidemment possible de faire des généralisations au sujet du stade qu'un enfant est susceptible d'avoir atteint arrivé à un certain âge, ceci n'est pas le but du domaine de recherche dont nous discutons. La recherche a montré que l'acquisition de la compétence dans l'utilisation des formes syntaxiques "ne se trouve jamais être une question de tout-ou-rien, comme les règles linguistiques catégoriques pourraient le suggérer."²

Brown a fait observer que nous sommes encore bien loin de comprendre pourquoi les enfants acquièrent une

¹SLOBIN, Dan I.
op. cit.

²BROWN, Roger W.
op. cit., p. 104

grande partie de la syntaxe de leur langue et que:

pour le moment, nous ne possédons aucune preuve de l'existence de pressions sociales sélectives d'un ordre quelconque agissant sur les enfants pour les obliger à aligner leur langage sur les modèles adultes. Il est cependant fort possible que de telles pressions aient agi dans des situations (...) données en exemple, loin du milieu familial ou en compagnie d'inconnus, par exemple. 1

Il poursuit en offrant une hypothèse radicalement différente de celle proposée ci-dessus, à savoir que la pression sociale est la force de motivation à l'origine de l'acquisition du langage par l'enfant. Sa seconde suggestion nous ramène naturellement à l'idée de Chomsky, car Brown suggère qu'il soit possible que:

les enfants élaborent des règles s'appliquant au langage qu'ils entendent, passant des niveaux de moindre complexité à des niveaux de complexité plus élevés, simplement par le fait que l'espèce humaine est programmée, à une certaine époque de sa vie, à fonctionner de cette manière sur un apport serait défini par les propriétés universelles du langage, et la période d'extraction progressive de règles correspondrait à la "période critique" proposée par Lenneberg (1967 et autres ouvrages). 2

Nous reviendrons à la "période critique" de Lenneberg, plus loin.

Non seulement sommes-nous encore bien loin de com-

¹BROWN, Roger W.
op. cit., p. 105. *

²Ibid., p. 106.*

prendre pourquoi les enfants acquièrent des règles se rapportant aux langues, mais nous manquons également de descriptions ou de grammaires précises du language des jeunes enfants. Nous avons, bien sûr, les descriptions générales des stades mentionnés ci-dessus, mais jusqu'à présent, tous les essais d'élaboration de grammaires enfantines ont été criblés de difficultés. Les essais les plus dignes d'être mentionnés ont certainement été les propositions de "langage télégraphique" émises par Brown et Fraser,¹ et de "grammaire à pivots" suggérée par Braine.² Cependant, comme Brown les réfute toutes les deux et fait remarquer que "leurs nombreuses insuffisances sont à présent bien établies",³ nous ne nous y attarderons pas.

Dans ce bref survol des récents courants d'étude sur l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle, nous avons mis l'accent sur les domaines qui sont le plus souvent apparus dans les discussions sur la validité de la comparaison entre l'acquisition d'une première langue et l'apprentissage d'une deuxième langue. Nous avons délibérément omis d'inclure les rôles encore équivoques joués par les

¹BROWN, Roger et C. FRASER
op. cit.

²BRAINE, Martin
op. cit.

³BROWN, Roger C.
op. cit., p. 99.*

adultes lors de l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle. Beaucoup d'efforts ont été faits en vue d'examiner l'importance de l'imitation et de l'expansion par les adultes du langage enfantin et vice-versa,¹ de l'exercice au maniement,² et du renforcement.³ Néanmoins, malgré les nombreuses observations intéressantes qui ont été faites, nous nous trouvons toujours, dans une large mesure, face à des incertitudes quant à l'importance de ces facteurs.

Les théories de Chomsky sur la créativité du langage nous montrent que tout n'est pas seulement une question de stimulus et de réponse. Ceci devrait être vrai aussi en enseignement des langues étrangères. En plus de répéter des modèles structuraux, les étudiants devraient avoir l'occasion de créer leurs propres réponses. S'ils créent de nouvelles réponses, ils démontrent qu'à partir de leur compétence dans la langue enseignée ils peuvent avoir des performances différentes. Les professeurs

¹ BROWN, Roger W. et Ursula BELLUGI
op. cit.

² EKVIN, Susan A.
1964 "Imitation and Structural Change in Children's Language", in E.H. Lenneberg. (édit.): New Directions in the Study of Language. (p. 163-189). Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

³ CHOMSKY, Noam
1959 "Review of B.F. Skinner's 'Verbal Behavior'".

devraient créer des situations où les étudiants peuvent se servir de leur créativité.

Quant à l'idée des universaux issue de l'étude de l'acquisition de la langue première, nous croyons très possible qu'elle s'applique à l'apprentissage d'une autre langue. Si ceci s'avérait exact nous pourrions comprendre les stades différents de développement et créer des exercices pour promouvoir la transition d'un stade à un autre.

Un problème particulier à l'apprentissage d'une langue seconde, étrangère ou alternative, par opposition à l'acquisition de la langue première, concerne le fait que cet apprentissage peut avoir lieu à presque n'importe quel moment dans la vie de l'individu. L'individu peut aussi apprendre une langue petit à petit dans le temps et il peut apprendre plusieurs langues. Dans ces cas, nous sommes entraînées dans le débat en psychologie du développement au sujet de l'influence de l'âge et des facteurs associés tels que l'aptitude et la motivation sur des types d'apprentissage différents. La psycholinguistique se divise, plus ou moins, entre l'étude de l'acquisition de la langue par l'enfant et celle de l'apprentissage d'une langue par l'adulte. L'âge qui sépare l'enfant de l'adulte est

douze ans. Lenneberg constate que le début de la puberté marque la fin d'une "période critique dans la maturation du cerveau" après laquelle "le développement linguistique tend à geler."¹

Nous traitons ici des étudiants adultes qui acquièrent une langue alternative. Dans la section précédente, nous avons fait mention de l'apprentissage et de l'acquisition parce que nous avions affaire avec des théories qui faisaient cette distinction. Préférant les idées de Chomsky à celles des behavioristes, nous avons choisi de nous servir de l'acquisition d'une langue première, laissant l'apprentissage à la langue nouvelle. On pourrait dire, cependant, que l'individu pourrait être pré-programmé pour acquérir des langues en plus de la première langue, comme par exemple le cas de l'individu qui apprend une langue seconde sans instruction. Nous préférons cependant garder la distinction originelle.

Les études qui ont été menées jusqu'ici sur les processus d'apprentissage d'une langue font un examen approfondi de la connaissance de l'étudiant de la langue-cible à un moment donné par moyen de "latéralisation" des données

¹ LENNEBERG, E.H.

1967 Biological Foundations of Language, New York:
Wiley. p. 156-176.

linguistiques déjà disponibles.¹ Toutefois, on aimeraient mieux des études longitudinales semblables à celles de l'acquisition de la langue première² mais, à cause des difficultés pratiques, très peu ont été terminées. Seulement deux études longitudinales ont été publiées, toutes les deux se basant sur l'apprentissage d'une langue seconde par les enfants des auteurs.³

Les études longitudinales de l'acquisition de la langue première ont permis aux linguistes d'écrire des grammaires descriptives du langage enfantin selon les stades du développement. Dans le passé, les articulations enfantines étaient considérées comme des versions erronées des articulations adultes, valant une correction plutôt qu'une étude. Il en fut de même pour les articulations

¹KELLERMAN, E.

1974 "Elicitation, Lateralisation and Error Analysis", in J.N. Green et R.O.U. Strauch. (édit.): York Papers in Linguistics 4. (p. 165-189). Heslington: University of York.

²CORDER, S. Pit

1971 "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". International Review of Applied Linguistics, Vol. 9, No. 2, 147-160;

RICHARDS, Jack

1971 "Error Analysis and Second-Language Strategies". Language Science, Vol. 17, No. 1, 12-22.

³RAVEN, Roar

1974 "WH-Questions in First and Second Language Learners", in J. Richards. (édit.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, (p. 134-155). Londres:

Longman;

DATO, D.P.

1974 "The Development of the Spanish Verb Phrase in

des étudiants d'une langue nouvelle. Récemment, cependant, suivant des conclusions de Brown et Slobin dont nous avons fait mention plus haut, des auteurs commencent à considérer sérieusement les processus sous-tendant le développement du langage enfantin, ce qui entraîne une considération semblable pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. On a proposé que nous devrions approcher le système de cette dernière comme une langue nouvellement découverte. Corder, par exemple, dit:

Nous devons regarder l'étudiant comme quelqu'un qui parle sa propre langue comme langue maternelle et théoriquement, au moins, comme le seul individu qui la parle comme langue maternelle. Nous devons tenter de décrire sa langue dans ses propres termes, au moins en premier lieu, et non pas dans les termes d'une autre langue. ¹

L'étude en détail de la performance linguistique d'un étudiant a mené à une compréhension de la compétence et des processus employés pour y arriver. L'analyse des différences entre la langue de l'étudiant et la langue-cible constitue "l'analyse d'erreurs". C'est un terme

Children's Second Language Learning", in P. Pimaleur et T. Quinn. (édit): The Psychology of Second Language Learning. (p. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.

¹CORDER, S. Pit

1973 "The Elicitation of Interlanguage", in Jan Svartvik. (édit.): Errata. Papers in Error Analysis. (p. 36-47). Lund, Suède: CWK Gleerup. p. 37.*

qui semble servir partout, mais un terme que personne n'aime. Les structuralistes, basant leurs idées sur la psychologie behavioriste, n'acceptaient pas que les étudiants fassent de fautes. Récemment, avec l'analyse d'erreurs, on commence à comprendre l'importance des erreurs et à s'en servir dans le processus d'enseignement.

De la même manière que les théories qui concernent l'acquisition et l'apprentissage des langues ont subi une révision récemment, les théories qui concernent le rôle de la langue première dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde commencent à changer. Jusqu'à récemment, on pensait qu'en contrastant la langue première avec la langue-cible on trouverait les difficultés qu'éprouverait l'étudiant. Ce champ d'étude, connu sous le nom d'"analyse par contraste", tire ses racines du travail de Robert Lado.¹ Les raisons pour une analyse par contraste se basent sur la psychologie behavioriste, l'idée étant que les vieilles habitudes empêchent ou facilitent la formation de nouvelles habitudes selon des différences ou des similarités entre la langue première et la langue-cible. Il n'est pas surprenant que ceux qui s'opposent à l'école behavioriste s'opposent aussi à l'analyse par contraste, dont on a déjà exposé des fa-

¹LADO, Robert
1957 Linguistics Across Cultures, Ann Arbor, Michigan:
University of Michigan Press.

blesses.¹

Wardhaugh a fait une contribution utile au débat quand il a proposé deux versions de l'hypothèse d'analyse par contraste, la version "forte" et la version "faible".² La version forte dit que l'analyse par contraste peut prédire la plupart des erreurs que les étudiants feront en apprenant une langue, tandis que la version faible dit que l'analyse par contraste peut expliquer quelques erreurs que les étudiants ont véritablement faites. La version faible est plus courante aujourd'hui.

Les statistiques quant à la proportion d'erreurs produites par les étudiants individuels qui peuvent être attribuées à la langue première sont limitées. Toutefois, George constate que seulement le tiers des erreurs totales peuvent être attribuées à la langue première.³ Lance⁴

¹DULAY, H.C. et M.K. BURT
1974 "You Can't Learn Without Goofing: An Analysis of Children's Second Language Errors", in J.C. Richards. (édit.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. (p. 95-123). Londres: Longman.

²WARDHAUGH, Ronald
1974 Topics in Applied Linguistics, Rowley, Massachusetts: Newbury House. p. 176-184.

³GEOERGE, H.V.
1972 Common Errors in Language Learning, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

⁴LANCE, D.
1969 "A Brief Study of Spanish-English Bilingualism". Final Report, Research Project Orr-Liberal Arts, No. 15504. Texas: A and M University.

mentionne qu'un à deux tiers des erreurs ne remontent pas à la langue maternelle et Ervin Tripp¹ conclut de la même manière. La plupart des études récentes se concentrent sur les erreurs non-contrastantes,² souvent afin d'encourager l'emploi de cette catégorie en même temps que la version faible de l'analyse par contraste, cette dernière étant spécialement utile pour corriger les erreurs phonologiques.

Il y a présentement un mouvement évident en psycholinguistique vers une approche moins rigide à tous les aspects d'apprentissage d'une langue. Les limitations de nos connaissances actuelles sont soulignées et l'importance possible de toutes sortes de variables est reconnue.

Si l'on base une méthode d'enseignement uniquement sur une théorie d'apprentissage, la méthode reflète les points forts et les points faibles de cette théorie. Il est concevable qu'une méthode basée sur les principes de la psychologie behavioriste permettra à l'étudiant de

¹ ERVIN-TRIPP; Susan A.

1970 "Structure and Process in Language Acquisition", in James E. Alatis. (édit): Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics. (p. 313-353). Washington D.C.: Georgetown University Press.

² SELINKER, L.

1972 "Interlanguage". International Review of Applied Linguistics, Vol. 10, No. 3, 219-231;
BURT, M. et C. KIPARSKY
1972 The Gooficon, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

maîtriser assez bien les formes de la langue, mais nous doutons qu'il apprenne les significations de la langue. Si nous avons raison, il existe un défaut grave dans cette méthode, vu que l'objet de la langue est de communiquer des significations. Si nous supposons pour un instant que l'apprentissage des significations de la langue est en effet l'acquisition d'un répertoire thématique de réponses (comme le présuppose la théorie behavioriste), il semblerait qu'une méthode structuraliste, avec ses nombreuses occasions qui permettent à l'étudiant de répondre aux stimulus linguistiques par moyen des exercices structuraux, enseignerait les significations de la langue adéquatement. Mais si nous regardons de plus près la langue utilisée d'habitude dans ces exercices, nous trouvons que la relation entre le stimulus et la réponse est différente des relations qui se produisent naturellement dans l'usage courant de la langue. Les exercices exigent la transformation, la substitution, le remplacement, l'expansion ou d'autres changements des stimulus d'une phrase d'une manière complètement artificielle. Bien qu'un étudiant puisse réussir à maîtriser les formes de la langue de cette façon, il n'apprend guère à répondre aux stimulus d'une manière acceptable aux personnes qui parlent la langue-cible comme langue maternelle. La ressemblance structurale même d'un ensemble de réponses est en soi très forcée. Il est vrai que l'on peut rendre les exercices plus naturels, au moins en apparence, et que des dialogues peuvent se présenter

de façon à permettre des échanges linguistiques plus naturels, mais, bien que ce soit une amélioration, ils dépendent toujours de l'hypothèse selon laquelle ce qui précède une articulation, ou ce qui est présent physiquement dans une situation, est le déterminant même de cette articulation. Afin de se servir scientifiquement de la relation stimulus-réponse en enseignement des significations, il faudrait pouvoir identifier le stimulus de quelque situation que ce soit avant l'articulation; en pratique, ce n'est pas possible. Il peut y avoir un emploi non technique du stimulus d'un mot, ce qui nous permettrait de dire qu'une question fournit le stimulus à la réponse, mais on ne peut disputer que la question détermine la réponse. La forme et le contenu d'une réponse dépendent de plusieurs facteurs, dont la plupart ne sont pas observables.

La méthode structuraliste basée sur les principes de la psychologie behavioriste ne prépare pas l'étudiant à l'usage de la langue pour les fins de la communication. L'enseignement des significations de la langue devrait être plus soigneusement planifié que ne le permet la relation stimulus-réponse. Il est, bien entendu, possible d'enseigner la signification d'une façon satisfaisante tout en retenant plusieurs des principes behavioristes. En pratique, c'est ce qui arrive souvent, mais alors la théorie ne s'applique pas toujours.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous voulons revenir à la question de la meilleure méthode possible en enseignement de l'anglais, langue alternative, aux adultes québécois dans les classes monolingues. Nous avons limité notre rapport à l'étude des méthodes structuralistes pour deux raisons. D'abord, elles dominent l'enseignement des langues au Québec depuis plus que trente ans; ensuite, après avoir utilisé ce type de méthode, nous étions insatisfaite des résultats et des réactions des étudiants vis-à-vis ce genre de méthode.

Nous avons retracé l'évolution des méthodes structuralistes du point de vue historique par rapport aux deux grands courants en enseignement des langues, c'est-à-dire les courants normatif et descriptif. Après cet examen des écrits qui nous a permis non seulement d'en voir l'évolution historique, mais aussi d'en décrire le fondement théorique, une analyse de notre expérience dans la mise en application d'une méthode nous a permis d'identifier quelques faiblesses du point de vue pratique. L'examen des écrits de quelques auteurs spécialisés en linguistique et en enseignement des langues nous a ensuite permis de dégager les domaines d'accord commun. Une analyse critique des dix principes soulevés au cours de cet examen démontre la

pertinence et les faiblesses de ces principes dans l'enseignement des langues aux adultes. Finalement, en regroupant en trois catégories les lacunes théoriques, nous avons pu retracer les principales tendances dans les nouvelles recherches qui essaient de combler ces problèmes.

Même si le problème de la meilleure méthode subsiste, quelques remarques au sujet des améliorations possibles ressortent de notre étude. D'abord, l'écart entre le langage "recherché" utilisé en classe et le langage naturel mène à plusieurs problèmes, par exemple, l'insistance marquée sur la forme de la langue et la négligence apportée au sens du message. Dans le contexte québécois, l'étudiant adulte est entouré de stimulus anglais: les affiches, les média, etc. Il n'a pas besoin d'analyser son apprentissage pour s'apercevoir que la langue anglaise enseignée n'est pas celle dont il a besoin. Si les auteurs des méthodes tenaient compte de la culture anglaise au Québec, ils pourraient se servir des stimulus de l'extérieur pour rendre plus efficace l'enseignement à l'intérieur de la salle de classe.

En même temps, les auteurs devraient porter attention au langage dans les situations de communication et à l'interaction entre le sujet parlant et son interlocuteur. Les nouvelles méthodes "communicatives" qui insistent sur la dimension interpersonnelle du comportement linguistique en constituent un bon exemple. L'adulte québécois se trouve

dans un contexte idéal pour rencontrer, sur place, des anglophones avec qui il peut parler. Cette situation privilégiée s'avère importante dans le processus d'apprentissage et devrait être prise en considération. Une méthode qui combinerait la précision grammaticale d'une méthode structuraliste et la dimension communicative adaptée au contexte québécois approcherait l'idéal.

La compétence linguistique fait partie intégrante de la compétence à communiquer. Ainsi, les techniques et les méthodes développées pour encourager celle-ci s'avèrent pertinentes au développement de celle-là. Le point important est que de telles techniques et de telles méthodes devraient être considérées comme une partie du processus d'enseignement des langues. On devrait aussi prendre en considération les facteurs pédagogiques présentés à la section 5.2, c'est-à-dire les facteurs liés à l'auditoire à qui l'on enseigne, à la façon dont on enseigne et aux objectifs que l'auditoire se propose. En tenant compte de tous ces facteurs, les auteurs d'une méthode seront plus en mesure de répondre aux besoins des étudiants qui seront ainsi plus motivés.

L'étudiant a besoin d'intérioriser les éléments linguistiques et d'éliminer ses erreurs. Les exercices de modèles basés sur la théorie behavioriste restent valables au niveau des adultes, mais ils ne devraient pas constituer

la seule technique de l'enseignement des langues. Ils se servent du langage "recherché" qui ignore presque entièrement les aspects sémantiques et pragmatiques de la langue; l'étudiant veut communiquer des idées, des désirs, des pensées. Une série de problèmes découle de la mise en application des exercices de modèles qui complique au lieu de simplifier le processus d'apprentissage. L'adulte québécois s'habitue à ces exercices pendant ses cours d'anglais à l'école secondaire. Il se croit obligé d'apprendre l'anglais de cette manière, surtout quand il ne peut pas suivre un "cours d'immersion". Il a tendance à penser qu'il n'apprend rien si le professeur ne lui donne pas ce type d'exercice. Le professeur doit donc tenir compte de l'apprentissage antérieur de l'étudiant, tout en essayant de concevoir son enseignement non seulement en fonction de la compétence linguistique, mais aussi en fonction de la compétence de communication.

Les étiquettes encombrent l'histoire de l'enseignement des langues au vingtième siècle. Les méthodes rivales rencontrent les bonnes grâces des professeurs qui les discréditent aussitôt: ce qui fait la base d'une méthode est complètement rejeté par une autre.

Dans une perspective historique, on peut suivre la montée et la descente des mouvements successifs en enseignement des langues et donner un aperçu des différences

et des similitudes de chacun. Il s'est avéré cependant assez difficile d'évaluer une méthode isolément et d'en constater ses effets sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Pendant les années quarante et cinquante, les méthodes structuralistes, dont les principes sont devenus le fondement des méthodes "audio-visuelles" et "audio-linguales" des années soixante, emportait tous les suffrages au détriment des méthodes traditionnelles. Elles exercent encore leur influence, même sur la nouvelle orientation en enseignement des langues: les méthodes "communicatives".

Signalons ici deux points généraux à propos de la méthode en enseignement des langues qui ressortent de notre étude. Premièrement, à part quelques réformateurs qui prêchent pour leur paroisse, la majorité des professeurs adoptent une approche hybride à leur travail; suivant leur bon sens ils incorporent les idées à la mode à leurs propres idées. L'inertie et le conservatisme empêchent cependant les professeurs de changer en profondeur leur méthode d'enseignement. Ils continuent d'enseigner comme ils ont toujours enseigné, mélangeant les approches et les méthodes. Dans le passé, ce mélange eut pour effet l'incompréhension des nouvelles méthodes par les professeurs. On essaya alors de les former afin qu'ils appliquent une méthode dont ils comprennent le sens et la portée.

Aujourd'hui, cependant, on encourage les professeurs à adopter une vue critique des nouvelles méthodes et à devenir **électiques dans leur choix de méthode.** Ils sont davantage en mesure d'adapter leur pédagogie à la situation concrète d'enseignement.

Deuxièmement, il arrive souvent que les différences entre méthodes sont plus apparentes que réelles. La présentation d'une "nouvelle" méthode n'apporte souvent qu'un changement d'insistance plutôt qu'une innovation fondamentale. Ainsi, par exemple, toutes les méthodes importantes de ce siècle incorporent les notions de sélection économique des éléments linguistiques et de leur gradation (les principes 2 et 3 de notre étude). Elles peuvent se baser sur le vocabulaire,¹ sur les structures grammaticales² ou sur des critères subjectifs et imprécis,³ mais les principes de départ restent. Chaque méthode presuppose, avec raison, que le langage de la première

¹WEST, Michael P. (édit.)
1936 Committee on Vocabulary Selection; Interim Report, Londres: King.

²HORNBY, A.S.
1954 A Guide to Patterns and Usage in English, Londres: Oxford University Press.

³Par exemple, dans les livres de latin élémentaire prônés par Kennedy:
KENNEDY, J.
1960 A Short Latin Primer, Londres: Longman.

leçon va être plus "simple" que celui de la cinquantième leçon. Pareillement, la quasi totalité des méthodes (à l'exception de la méthode "grammaire-traduction") insiste sur la langue parlée et non sur la langue écrite (les principes 4 et 5 de notre étude). En plus, la plupart des méthodes (à l'exception encore de la méthode "grammaire-traduction") partagent le principe 8 que l'on devrait éviter la traduction. Peut-être plus important encore est le fait que toutes ces méthodes se basent sur ce que Wilkins¹ appelle un syllabus synthétique; c'est-à-dire sur l'idée que le processus d'apprentissage de la nouvelle langue est une synthèse d'éléments discrets présentés à l'apprenant en suivant une séquence ordonnée (le principe 3 de nouveau). La présupposition implicite est que la maîtrise des parties isolées constituant la langue conduit à la maîtrise de la langue (le principe 9). Plusieurs auteurs s'interrogent maintenant sur la validité de prémissse, mais les implications de cette critique sont loin d'être claires pour la conception des méthodes.²

¹WILKINS, David A.
1976 Notional Syllabuses, Londres: Oxford University Press.

²Ibid.

A partir de ce deuxième point, nous pouvons constater que les dix principes discutés au cours de notre examen des auteurs spécialisés en linguistique et en enseignement des langues n'appartiennent pas seulement aux méthodes structuralistes, mais à la plupart des méthodes en enseignement des langues. Voilà le point faible de notre étude. En voulant examiner et évaluer les méthodes structuralistes, nous avons fait ressortir les principes qui sont communs à presque toutes les méthodes. Il faut remarquer que le principe 6 - une langue est un système de réponses habituelles qui ne devrait pas être enseigné à travers des règles - va de pair avec l'idée structurale que la langue est un système ayant une structure à déceler et à décrire. De la même manière, le principe 7 sur la grammaire enseignée d'une façon inductive cadre avec le principe 6 parce que dans les deux cas l'emploi de la langue ne devrait pas être réfléchi.

La pensée en enseignement des langues se trouve maintenant à un carrefour. Les idées "traditionnelles" au sujet de la nature du langage, ainsi que les buts de l'enseignement et les méthodes pour y arriver, se discreditent par rapport aux nouvelles idées sur les aspects communicatifs de la langue, tandis que les idées et les méthodes qui devraient les remplacer restent encore à développer. De plus, les nouvelles idées au sujet de la

communication sont de moins en moins concrètes et explicites à mesure que l'on passe de la théorie à la pratique. Bien qu'il soit possible de formuler de nouvelles hypothèses sur la nature du langage et sur les buts de l'enseignement des langues, il est beaucoup moins facile de voir ce qu'elles impliquent au niveau de la conception d'une méthode.

Beaucoup d'expérimentations réalisées sur le terrain conduisent à des innovations intéressantes. Ces initiatives heureuses se heurtent trop souvent hélas à l'irresponsabilité des éditeurs et des professeurs qui adoptent toutes les nouveautés sans trop de recul critique (pourvu que ce soit nouveau!) et sans connaissance de cause.

Les professeurs responsables acceptent néanmoins ces innovations qui constituent une dimension importante de l'enseignement des langues moderne. Toutefois, ils ne rejettent pas complètement tout ce qui précédait; ils réorganisent leur enseignement sans abandonner toutes les idées traditionnelles. Les principes avec lesquels nous ne sommes pas entièrement d'accord (les principes 1, 2, 3, 6, 7, 9 et 10) même si nous en comprenons la validité devraient être nuancés à la lumière des résultats des recherches que nous avons exposées au chapitre V. On devrait résister à la tendance de polariser, par exemple, le débat sur l'importance de la forme et du sens. Sans

signification, la forme n'a pas de valeur; mais il n'y a pas de sens sans forme.. Pareillement, même si on tend à utiliser la répétition et l'exercice de modèles en enseignement des langues, leur importance dans l'effort d'apprentissage chez l'étudiant est évidente.

APPENDICE

Citations originales qui apparaissent en version traduite dans ce rapport de recherche

Voici la version originale anglaise des citations dont la note infra-paginale est suivie d'un astérisque. La présentation de la version originale marque notre crainte d'avoir faussé la pensée de l'auteur en traduisant son texte.

CHAPITRE I

page 8, note 1 - "Improperly designed materials have been a millstone about the teacher's neck for many decades (...) Meanwhile, even with the materials we now have, there may be far greater returns almost overnight if teachers are more fully informed about methods, more selective in their choice of methods leading to coordinate learnings, and more determined to keep inadequate materials from deflecting learnings away from true objectives."

page 12, note 1 - "Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of a system of voluntarily produced symbols."

page 15, note 2 - "Assuming that a language is a system, we then proceed to analyse its structure. Each system consists of items that operate on one another; and it is distinguished from other systems by the internal ordering of these items: this internal ordering constitutes the structure."

page 20, note 1 - "(1) The initial preparation of the student by the training of his spontaneous capacities for assimilating spoken language.

(2) The forming of new and appropriate habits and the utilization of previously formed habits.

(3) Accuracy in work in order to prevent the acquiring of bad habits.

(4) Gradation of the work in such a way as to ensure an ever-increasing rate of progress.

(5) Due proportion in the treatment of the various aspects and branches of the subject.

(6) The presentation of language material in a concrete rather than an abstract way.

(7) The securing and maintaining of the student's interest in order to accelerate his progress.

(8) A logical order of progression in accordance with principles of speech philosophy.

(9) The approaching of the subject simultaneously from different sides by means of different and appropriate devices--the multiple line of approach."

page 21, note 1 - "investigation of fundamental truths and principles forming the scientific base for all rational language studying and teaching"

"(1) The supreme importance of the elementary stage.

(2) The forming of right habits.

(3) Gradation--the passing from the known to the unknown by easy stages, each of which serves as a preparation for the next.

(4) Proportion.

(5) Concreteness. Teaching should be by example, not precept.

(6) Interest.

(7) Rational order of progress.

(8) The multiple line of approach."

page 22, note 1 - "discover the major areas of fairly complete argument (of the various schools of thought) and to attempt to derive from them some of the fundamental criteria for judging materials for language learning."

page 23, note 1 - "(1) The approach should be primarily oral.

(2) Active methods of teaching shall be used as far as possible.

(3) The greatest possible use of the foreign tongue should be made in the classroom.

(4) The difficulties of the foreign tongue in the matter of pronunciation, vocabulary, and grammar should be carefully graded for presentation.

(5) The teaching of a language should be considered more as the imparting of a skill than as the provision of information about the forms of the language."

page 25, note 1 - "A textbook should contain a clear and detailed statement of its aims, the principles and methods followed in it, and its scope(...) Guide-books for teachers, giving detailed advice on how to present and review each item in a methodical, interesting, and attractive way would be welcome (...) An index of vocabulary and sentence patterns used should be provided (...) In the case of vocabulary an indication of the meanings in which words have been used should be provided (...) Only normal language in current use should be employed."

page 27, note 2 - "Foreign Language Learning is basically a mechanical process of habit-formation"

page 27, note 3 - "The single paramount fact about language learning is that it concerns not problem-solving but the formation and performance of habits."

CHAPITRE III

page 56 - "Imitation and repetition of correct expression are far more efficacious in forming correct habits of usage than grammatical knowledge (...) not a ready means of promoting the language skill, since it is essentially a recourse requiring reflection."

page 57 - "(...) basic patterns or formulas, which the student can use by rote, and which he can form into the new combinations and in which he can substitute."

page 58 - "(...) all fundamental assumptions of Fries as contained in Teaching and Learning English as a Foreign Language,"

CHAPITRE V

5.1

page 86, note 1 - "speaking a language is performing speech acts, acts such as making statements, giving commands, asking questions, making promises, and so on; and more abstractly, acts such as referring and predicating."

page 89, note 1 - "Linguistic competence is not the only aspect of language that deserves serious study: the explanation of linguistic performance can also be regarded as a reasonable goal (...)"

page 90, note 1 - "to produce or understand utterances which are not so much grammatical but more important, appropriate to the context in which they are made."

page 95, note 1 - "It is not possible for observation alone to provide reasons for the appearance of a response or for the successful response after a string of errors."

page 97, note 1 - "... it does not follow that a valid linguistic theory is necessarily of value for language teaching."

page 97, note 2 - "I am, frankly, rather sceptical about the significance, for teaching of languages, of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology (...) [and] (...) suggestions from the "fundamental" disciplines" must be viewed with caution and skepticism."

page 98, note 1 - "Teaching in its simplest form is an attempt to do this, to intervene in the natural learning of human beings and to modify the environment so that the sought for mental composition is that which is modelled externally."

page 99, note 1 - "In order to exist, a language must have been learned; but in order to be learned a language does not have to have been analysed for the process of learning a language is quite different from the process of analysing one."

page 111, note 1 - "We have no reason to assume that verbal behaviour differs in any fundamental respect from non-verbal behaviour or that any new principles must be invoked to account for it."

page 112, note 1 - "behaviour that has an effect upon the environment which has a return effect upon the organism."

page 114, note 2 - "the contents of the mind are not open to introspection"

page 115 - "language is not even learned", "It grows in the mind", "system of mental organs", "triggered by experience", "realm of mystery", "human science does not reach".

page 116, note 1 - "represents linguistic universals that are part of the child's innate endowment. The role of a universal hierarchy of categories would be to direct the child's discovery of the classes of English. It is as if he were equipped with a set of templates against which he can compare the speech he happens to hear from his parents. We can imagine then, that a child classifies the random specimens of adult speech he encounters according to universal categories that the speech exemplifies. Since these distinctions are at the top of a hierarchy that has the grammatical classes of English at its bottom, the child is prepared to discover the appropriate set of distinctions."

page 123, note 1 - "we presently do not have evidence that there are selective social pressures of any kind operating on children to impel them to bring their speech into line with adult models. It is, however, entirely possible that such pressures do operate in situations unlike the situations (...) sampled, for instance, away from home or with strangers."

page 123, note 2 - "children work out rules for the speech they hear passing from levels of lesser to greater complexity, simply because the human species is programmed at a certain period in its life to operate in this fashion on linguistic input. Linguistic input would be defined by the universal properties of language and the period of progressive rule extraction would correspond to Lenneberg's (1967 and elsewhere) proposed 'critical period'."

page 124, note 3 - "their numerous inadequacies are now well established"

page 129, note 1-- "we must regard the learner as a 'native speaker' of his own language and theoretically, at least, the only native speaker. We must attempt to describe his language in its own terms, at least in the first instance, and not in those of any other language."

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABERCROMBIE, David
1956 Problems and Principles: Studies in the Teaching of English as a Second Language, Londres: Longman..
- ABBS, Brian et al.
1975 Strategies, Londres: Longman.
- AGARD, Frederick B. et Harold B. DUNKEL
1948 An Investigation of Second-Language Teaching, New York: Ginn and Company.
- ALLEN, Edward David et Rebecca M. VALETTE
1972 Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language, (1977), New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- ALLEN, J.P.B. et S. Pit CORDER
1973 "Linguistics and Language Teaching", in J.P.B. Allen et S. Pit Corder. (édit.): The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Readings for Applied Linguistics. Volume I. (p. 231-233). Londres: Oxford University Press.
- ALLEN, J.P.B. et H.G. WIDDOWSON
1975 "Grammar and Language Teaching", J.P.B. Allen et S. Pit Corder. (édit.): The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume II. (p. 45-97). Londres: Oxford University Press.
- ANGIOLILLO, Paul F.
1947 Armed Forces' Foreign Language Teaching: Critical Evaluation and Implications, New York: S.F. Vanni.
- ANTHONY, Edward M.
1965 "Approach, Method, and Technique", in Harold B. Allen. (édit.): Teaching English as a Second Language. A Book of Readings. (p. 93-97). New York: McGraw-Hill.
- AUSTIN, J.L.
1962 How to Do Things with Words, Londres: Oxford University Press.
- BASTIDE, Roger (édit.)
1962 Sens et usages du terme structure dans les sciences humaines et sociales (deux. éd. 1972), La Haye: Mouton.

BENNETT, W.A.

1968 Aspects of Language and Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press.

BENNETT, W.A.

1974 Applied Linguistics and Language Learning, Londres: Hutchinson Educational.

BENVÉNISTE, Émile

1966 Problèmes de linguistique générale, Paris: Gallimard.

BENVÉNISTE, Émile

1974 Problèmes de linguistique générale II, Paris: Gallimard.

BLOOM, L.

1970 Language Development: Form and Function in Emerging Grammars, Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

BLOOMFIELD, Leonard

1933 Language, New York: Holt.

BLOOMFIELD, Leonard

1942 Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages, Baltimore: Linguistic Society of America.

BONOMO, Michael et Mary FINOCCHIARO

1973 The Foreign Language Learner. A Guide for Teachers, New York: Regents.

BRAINE, Martin D.S.

1963 "The Ontogeny of English Phrase structure: the first phase". Language, Vol. 39, No. 1, 1-13.

BROOKS, Nelson

1960 Language and Language Learning, New York: Harcourt Brace and Company.

BROUGHTON, Geoffrey et al.

1978 Teaching English as a Foreign Language, Londres: Routledge & Kegan Paul.

BROWN, Roger W.

1973 "Development of the First Language in the Human Species". American Psychologist, Vol. 28, No. 2, 97-106.

BROWN, Roger W. et Ursula BELLUGI

1964 "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax". Harvard Educational Review, Vol. 34, No. 2, 133-151.

- BROWN, Roger W. et C. FRASER
 1964 "The Acquisition of Syntax" in Ursula Bellugi et
 Roger W. Brown. (édit.): The Acquisition of Language.
Monograph of the Society for Research in Child Development,
 Vol. 29, No. 1, 43-78.
- BROWN, Roger W. et Camille HANLON
 1970 "Derivational Complexity and Order of Acquisition
 in Child Speech", in J.R. Hayes. (édit.): Cognition and
 the Development of Language. (p. 11-53). New York: John
 Wiley and Sons.
- BUNG, Dr. Klaus
 1973 La définition des objectifs dans un système d'appren-
tissage des langues pour des adultes, Strasbourg: Conseil
 de l'Europe.
- BURT, M. et C. KIPARSKY
 1972 The Gooficon, Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- CAIRNS, H.S. et C.E. CAIRNS
 1976 Psycholinguistics- A Cognitive View of Language, New
 York: Holt, Reinhart and Winston.
- CAMPBELL, Robin et Roger WALES
 1970 "The Study of Language Acquisition", in John Lyons.
 (édit.): New Horizons in Linguistics. (p. 242-260).
 Harmondsworth: Penguin.
- CARROLL, John B.
 1955 The Study of Language, Cambridge: Harvard University
 Press.
- CARROLL, John B.
 1964 "Words, Meanings and Concepts". Harvard Educational
 Review, Vol. 34, No. 2, 178-202.
- CATFORD, J.C.
 1959 "The Teaching of English as a Foreign Language", in
 Communication Research Center (édit.): The Teaching of
 English. Studies in Communication 3, Londres: Secker &
 Warburg.
- CHOMSKY, Noam
 1959 "Review of B.F. Skinner's 'Verbal Behavior'".
Language, Vol. 35, No. 1, 25-58.
- CHOMSKY, Noam
 1965 Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massa-
 chusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

- CHOMSKY, Noam
 1966 "Linguistic Theory", in R.G. Mead. (édit.): Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. (p. 43-49). Menasha, Wisconsin; George Banta.
- CHOMSKY, Noam
 1978 Men of Ideas. British Broadcasting Corporation.
 le 3 mars 1978, 21h30, 30 minutes, BBC 2.
- COMÉNIUS, Jean Amos (1592-1670)
 1896 La Grande didactique, avec introduction et traduction par J.-B. Piobetta (1952), Paris: Presses universitaires de France.
- COMITÉ DE L'ÉDUCATION EXTRASCOLAIRE ET DU DÉVELOPPEMENT CULTUREL
 1972 Langues Vivantes. Le contenu linguistique et situationnel du tronc commun dans un système d'unités capitalisables. Etude présentée par D.A. Wilkins. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CORDER, S. Pit
 1971 "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". International Review of Applied Linguistics, Vol. 9, No. 2, 147-160.
- CORDER, S. Pit
 1973 "The Elicitation of Interlanguage", in Jan Svartvik. (édit.): Errata. Papers in Error Analysis. (p. 36-47). Lund, Suède: CWK Gleerup.
- CULLER, Jonathan.
 1976 Saussure, Glasgow: Fontana/Collins.
- DAKIN, Julian
 1973 The Language Laboratory and Language Learning, Londres: Longman.
- DATO, D.P.
 1972 "The Development of the Spanish Verb Phrase in Children's Second Language Learning", in P. Pimaleur et T. Quinn. (édit.): The Psychology of Second Language Learning. (p. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- DULAY, H.C. et M.K. BURT
 1974 "You Can't Learn Without Goofing: An Analysis of Children's Second Language Errors", in J.C. Richards. (édit.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. (p. 95-123). Londres: Longman.

ÉCOLE CARON (d'après la Commission de la fonction publique.
Division d'enseignement des langues)
 1974 Dialogue Canada, Montréal: Ecole Caron.

ENGLISH LANGUAGE RESEARCH INC.
 1949 Learning the English Language, Toronto: Thomas Nelson and Sons.

ERVIN, Susan A.
 1964 "Imitation and Structural Change in Children's Language", in E.H. Lenneberg. (édit.): New Directions in the Study of Language. (p. 163-189). Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

ERVIN-TRIPP, Susan A.
 1970 "Structure and Process in Language Acquisition", in James E. Alatis. (édit.): Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics. (p. 313-353). Washington D.C.: Georgetown University Press.

FINOCCHIARO, Mary
 1969 Teaching English as a Second Language, New York: Harper & Row.

FIRTH, J.R.
 1937 1930 The Tongues of Men & Speech (publiés ensemble en 1964), Londres: Oxford University Press.

FRIES, Charles C.
 1945 Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor: University of Michigan Press.

FRIES, Charles C.
 1962 Linguistics: The Study of Language. Chapter Two of Linguistics and Reading, New York: Holt, Rinehart and Winston.

FRISBY, A.W.
 1957 Teaching English: Notes and comments on teaching English overseas, Londres: Longmans, Green.

GATENBY, E.V.
 1965 "Conditions for Success in Language Learning", in Harold B. Allen. (édit.): Teaching English as a Second Language. A Book of Readings. (p. 9-15). New York: McGraw-Hill.

GAUNPLETT, J.O.
 1957 Teaching English as a Foreign Language, Londres: MacMillan and Company.

GEORGE, H.V.

1972 Common Errors in Language Learning, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

GIRARD, Denis

1972 Linguistics and Foreign Language Teaching (traduit et édité par R.A. Close), Londres: Longman.

GRICE, H.P.

1971 "Utterer's Meaning, Sentence-Meaning and Word-Meaning", in J.R. Searle. (édit.): The Philosophy of Language, (p. 51-70). Londres: Oxford University Press.

GUILETTE, Cameron C., L. Clark KEATING et Claude P. GIENS
1942 Teaching a Modern Language, New York: F.S. Crofts.

GURREY, Percival

1956 Teaching English as a Foreign Language, Londres: Longmans, Green.

HAGBOLDT, Peter

1935 Language Learning, Chicago: University of Chicago Press.

HALLIDAY, M.A.K.

1973 "Syntax and the Consumer", in J.P.B. Allen et S. Pit Corder. (édit.): The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Readings for Applied Linguistics. Volume I. (p. 241-246). Londres: Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K.

1978 Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning, Londres: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K., A. MCINTOSH et P. Strevens

1964 The Linguistic Sciences and Language Teaching, Londres: Longman.

HARRISON, Brian

1973 English as a Second and Foreign Language, Londres: Edward Arnold.

HENKEL, Rolf

1952 Philology-Linguistics, Ferozsons, Peshawar: University of Kabul.

HJELMSLEV, Louis

1948 "Linguistique structurale", in Essais linguistiques (1971), (p. 47-53). Paris: Les Editions de Minuit.

HODLIN, S. et T.C. JUPP

1975 Industrial English, Londres: Heinemann Educational Books.

HORNBY, A.S.
 1954 A Guide to Patterns and Usage in English, Londres:
 Oxford University Press.

HUSE, H.R.
 1931 The Psychology of Foreign Language Study, Chapel
 Hill: University of North Carolina Press.

HYMES, D.
 1972 "On Communicative Competence", in J. Pride et J.
 Holmes. (édit.): Sociolinguistics. Selected Readings.
 (p. 269-293). Londres: Penguin Books.

JAKOBOWITS, Léon A.
 1970 Foreign Language Learning: A Psycholinguistic
 Analysis of the Issues, Rowley, Massachusetts: Newbury
 House.

JAKOBOWITS, Léon A. et Barbara GORDON
 1974 The Context of Foreign Language Teaching, Rowley,
 Massachusetts: Newbury House.

JESPERSEN, Otto
 1912 How to Teach a Foreign Language, Londres: Allen &
 Unwin.

KELLERMAN, E.
 1974 "Elicitation, Lateralisation and Error Analysis", in
 J.N. Green et R.O.U. Strauch. (édit.): York Papers in
 Linguistics 4. (p. 165-189). Heslington: University of
 York Press.

KELLY, Louis G.
 1969 25 Centuries of Language Teaching, Rowley, Massa-
 chusetts: Newbury House.

KENNEDY, J.
 1906 A Short Latin Primer, Londres: Longman.

KLIMA, E.S. et Ursula BELLUGI
 1966 "Syntactic Regularities in the Speech of Children",
 in J. Lyons et R.J. Wales. (édit.): Psycholinguistic
 Papers; The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference.
 (p. 183-208). Edimbourg: Edinburgh University Press.

LADO, Robert
 1957 Linguistics Across Cultures, Ann Arbor: University
 of Michigan Press.

LADO, Robert
 1964 Language Teaching. A Scientific Approach, New York:
 McGraw-Hill.

LANCE, D.
 1969 "A Brief Study of Spanish-English Bilingualism".
Final Report, Research Project Orr-Liberal Arts, No.
 15504, Texas: A and M University.

LENNEBERG, E.H.
 1967 Biological Foundations of Language, New York:
 Wiley.

LEVI-STRAUSS, Claude
 1958 Anthropologie structurale. Paris: Plon.

LUCAS, Edith E.
 1958 English and Citizenship, Toronto: J.M. Dent.

LYONS, John
 1970 Chomsky (éd. rev. 1977), Glasgow: Fontana/Collins.

MACKEY, William Francis
 1972 Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues (nouv. éd. traduite et mise à jour par Lorne Laforge), Paris: Didier.

MACKEY, William Francis
 1973 "Applied Linguistics", in J.P.B. Allen et S. Pit Corder. (édit.): The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Readings for Applied Linguistics. Volume I. (p. 247-255). Londres: Oxford University Press.

MALLINSON, Vernon
 1953 Teaching a Modern Language, Londres: William Heinemann.

MAROUZEAU, J.
 1951 Lexique de la terminologie linguistique, Paris: Geuthner.

MCNEILL, D.
 1966 "Developmental Psycholinguistics", in F. Smith et G.A. Miller. (édit.): The Genesis of Language; a psycholinguistic approach. (p. 15-84). Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

MEILLET, Antoine
 1951 Linguistique historique et linguistique générale, II, Paris: Klincksiek.

MILLER, W.R. et S.M. Ervin
 1964 "The Development of Grammar in Child Language", in Ursula Bellugi et Roger Brown. (édit.): The Acquisition of Language. Monograph of the Society for Research in Child Development, Vol. 29, No. 1, 9-34.

MORRIS, Isaac
1954 The Art of Teaching English as a Living Language,
Londres: MacMillan

MUNBY, John
1978 Communicative Syllabus Design, Cambridge: Cambridge University Press.

NIDA, Eugene
1950 Learning a Foreign Language, New York: Foreign Missions Conference of North America.

PALMER, Harold E.
1917 The Scientific Study and Teaching of Languages, Londres: George H. Harrap.

PALMER, Harold E.
1923 The Oral Method of Teaching Languages, Cambridge: W. Heffer & Sons.

PALMER, Harold E.
1928 The Principles of Language Study, Londres: George H. Harrap.

PRIDE, J.B. (édit.)
1979 Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching, Londres: Oxford University Press.

RAVEM, Roar
1974 "WH-Questions in First and Second Language Learners", in J. Richards. (édit.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. (p. 134-155). Londres: Longman.

RICHARDS, I.A.
1943 Basic English, Londres: Routledge & Kegan Paul.

RICHARDS, Jack
1971 "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis". English Language Teaching, Vol. 25, No. 3, 204-219.

RICHARDS, Jack
1971 "Error Analysis and Second-Language Strategies". Language Science, Vol. 17, No. 1, 12-22.

RIVERS, Wilga
1964 The Psychologist and the Foreign Language Teacher, Chicago: University of Chicago Press.

RIVERS, Wilga M.
1968 Teaching Foreign Language Skills, Chicago: University of Chicago Press.

- SAPIR, Edward
1921 Language. An Introduction to the Study of Speech
(1978), Londres: Harcourt, Brace and World.
- SAUSSURE, Ferdinand de
1915 Cours de linguistique générale (1965), Paris: Payot.
- SEARLE, John R.
1969 Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language,
Londres: Cambridge University Press.
- SELINKER, L.
1972 "Interlanguage". International Review of Applied Linguistics, Vol. 10, No. 3, 219-231.
- SKINNER, B.F.
1957 Verbal Behaviour, New York: Appleton-Century-Crofts.
- SLOBIN, Dan I. (édit.)
1967 A Field Manual for Cross-Cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence, Berkely, California: University of California Press.
- SLOBIN, Dan I.
1971 Psycholinguistics, Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- SMITH, Henry Lee
1956 Linguistic Science and the Teaching of English,
Cambridge: Harvard University Press.
- SWEET, Henry
1899 The Practical Study of Languages (nouv. éd. 1964),
Londres: Oxford University Press.
- THOMAS, Owen
1965 Transformational Grammar and the Teacher of English,
New York: Holt, Rinehart and Winston.
- UNESCO
1955 "The Teaching of Modern Languages" in Problems in Education, Amsterdam: UNESCO.
- UNESCO
1959 Dictionnaire de terminologie des sciences sociales,
Paris: UNESCO.
- WARDHAUGH, Ronald
1974 Topics in Applied Linguistics, Rowley, Massachusetts:
Newbury House.

- WEBER, H.
1975 "Julian Dakin; the Language Laboratory and Language Learning". System, Vol. 3, No. 2, 135-137.
- WEST, Michael P. (édit.)
1936 Committee on Vocabulary Selection; Interim Report, Londres: King.
- WEST, Michael P.
1955 Learning to Read a Foreign Language (nouv. éd.), Londres: Longmans, Green.
- WIDDOWSON, Henry G.
1978 Teaching Language as Communication, Londres: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, Henry G.
1979 Explorations in Applied Linguistics, Londres: Oxford University Press.
- WILKINS, David A.
1972 Linguistics in Language Teaching, Londres: Edward Arnold.
- WILKINS, David A.
1974 "A Communicative Approach to Syllabus Construction in Adult Language Learning", in Committee for Out-of-School Education and Cultural Development (édit.): Modern languages in Adult Education. (p. 21-28). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- WILKINS, David A.
1974 Second-language learning and teaching, Londres: Edward Arnold.
- WILKINS, David A.
1976 Notional Syllabuses, Londres: Oxford University Press.