

# Pour une interaction fructueuse entre théorie et pratique: élaboration d'une méthode pour l'analyse d'une expérience d'enseignement des langues

LAUFFENBURGER Alain

5 mots clés:

*Acquisition d'une langue seconde / Enseignement des langues / Méthode d'analyse / Stephen D. Krashen / Théories sur l'acquisition du langage*

## 1) Résumé

Le propos de ces notes de recherche est de clarifier les bases et la méthode qui permettront à l'auteur d'étudier et d'interpréter son expérience passée et présente de l'enseignement des langues, et d'analyser les méthodologies et les supports pédagogiques et didactiques utilisés, et leurs résultats. A cette fin, l'auteur tente de développer un instrument d'analyse théorique utilisant les théories les plus récentes de l'acquisition du langage en général, et d'une langue seconde en particulier.

Ses plus de trente ans d'enseignement des langues, enseignement de quatre langues dans quatre pays différents, ainsi que son enseignement des théories de l'acquisition d'une langue seconde et ses recherches dans ce domaine, devraient lui permettre d'aboutir à une synthèse entre pratique et théorie, et à des perspectives intéressantes pour l'avenir de l'enseignement des langues.

L'auteur a utilisé diverses approches méthodologiques et plusieurs méthodes (Note 1) pour développer chez ses étudiants les capacités de communication, surtout orale, en langue étrangère nécessaires de nos jours. La première approche méthodologique de l'auteur, basée sur sa propre

expérience d'apprenant de langues, fut la *Méthode Directe*, qui inspira sa méthode d'enseignement des langues durant les premières années. Les deux méthodes que l'auteur a le plus utilisées au Japon furent d'abord *Threshold/SAPL*, puis plus récemment, la *Méthode Immédiate*. La théorie sur l'acquisition d'une seconde langue qui l'a le plus influencé est celle de Stephen D. Krashen et sa *Méthode Naturelle (the Natural Approach)*: ses conceptions théoriques et pratiques de l'acquisition d'une langue seconde, en particulier ses cinq hypothèses de base, plus une sixième (celle du « ronron dans la tête »), forment un outil simple et pratique pour l'analyse d'une méthode d'enseignement.

Mais à l'inverse aussi, la pratique de l'enseignement des langues doit de son côté fournir l'occasion d'éprouver la validité de la théorie, jusqu'à, dans des conditions strictement contrôlées, la validation ou l'invalidation de la théorie concernée. En d'autres termes, nous souhaitons mettre la pratique à l'épreuve de la théorie, et inversement mettre la théorie à l'épreuve de la pratique.

## II) Avant propos

Dans ces notes de recherche, notre propos est de clarifier les bases, les méthodes et l'orientation de recherches relatives à notre expérience passée et présente de l'enseignement des langues. Il s'agit d'utiliser les connaissances actuelles en théorie de l'acquisition d'une langue seconde pour éclairer, analyser, expliquer et interpréter cette expérience. Il ne s'agit donc pas d'un produit fini, mais d'un produit en voie d'élaboration, l'échafaudage d'un système d'analyse qui devra servir à éclairer notre pratique d'enseignant, mais aussi inversement à soumettre la théorie elle-même à l'épreuve de la pratique.

### III) Introduction

Les notes de recherche que nous présentons ici au lecteur ont pour but de clarifier la situation de nos recherches dans ce domaine. Elles présentent deux volets opposés et complémentaires : d'une part, il y a notre pratique de l'enseignement des langues les trente-trois dernières années à la lumière des théories actuelles sur l'acquisition du langage en général, et d'une langue seconde en particulier; d'autre part, il y a ces théories elles-mêmes à la lumière de cette pratique. Ces deux volets de notre propos interagissent donc l'un sur l'autre dans un rapport de dépendance mutuelle qu'on pourrait qualifier de dialectique, l'un éclairant l'autre, mais aussi l'un validant ou invalidant l'autre, selon les aspects abordés. La présentation de la pratique et de la théorie est faite par ordre chronologique, par rapport à la biographie de l'auteur, dans l'ordre où elles sont « entrées dans sa vie », mais une lecture non linéaire de ce texte est possible, voire recommandée, en un va-et-vient entre pratique et théorie, la pratique renvoyant régulièrement à la théorie, et vice versa. La principale théorie de l'acquisition d'une langue seconde présentée ici est celle de Stephen D. Krashen: ses cinq hypothèses plus une (citées dans cet article en tant que H1, H2, H3, H4, H5, H6), et sa *Méthode Naturelle* (*The Natural Approach* par Krashen & Terrell, 1983). Mais ce n'est pas la seule.

### IV) Développement

#### A) Avant mon arrivée au Japon

##### 1) Mon expérience personnelle de l'acquisition des langues

Ma conception de l'enseignement des langues, ma méthodologie tout comme ma pratique, ont été fortement et durablement influencées par ma propre expérience d'apprenant de langues.

##### a) Ma première expérience personnelle de l'acquisition d'une langue

seconde est celle de l'alsacien, le dialecte allemand parlé majoritairement dans la région où je suis né et où j'ai vécu les dix-neuf premières années de ma vie: l'Alsace. Comme ma langue maternelle était le français et qu'on m'a très peu parlé en alsacien, bien que cette langue était très parlée dans l'environnement extérieur à notre cercle familial, je n'ai acquis à l'époque que des rudiments de cette langue. Il semble que cette non-acquisition de l'alsacien s'explique facilement par l'hypothèse H4 de Stephen Krashen concernant « l'exposition à du langage compréhensible » :

We acquire language in only one way: when we understand messages; that is, when we obtain "comprehensible input". (Krashen, 2003, p. 4)  
(Note 2)

Il est connu que la communication entre adultes en L2 (langue seconde) est peu compréhensible à une personne extérieure, en particulier un enfant. Ce n'est que dans l'interaction entre un adulte et un enfant, par exemple, que l'adulte se met à la portée de l'enfant en adaptant son langage au niveau de compréhension de l'enfant, en lui fournissant du « input » compréhensible. Voir à ce sujet « l'hypothèse de l'interaction » (ici H7) de Michael Long:

Michael Long's *interaction hypothesis* also emphasizes the importance of comprehensible input but claims that it is most effective when it is modified through the negotiation of meaning. (Ellis, 1997, p. 47)

Un rôle important dans cette non-acquisition de l'alsacien a sans nul doute aussi joué l'interdit de parler alsacien à l'école et son exclusion de la vie officielle institutionnalisée. Ici, nous avons vraisemblablement un cas patent de l'hypothèse H5 de Krashen concernant le « filtre affectif » :

The affective filter hypothesis claims that affective variables [...] prevent input from reaching what Chomsky has called the "language acquisition device", the part of the brain responsible for language acquisition. (Krashen, 2003, p. 6)

La dévalorisation de la langue dans la vie sociale et l'intériorisation par l'enfant de l'interdit linguistique expliquent aisément la mise en place d'un puissant filtre affectif.

b) Ma première expérience positive de l'acquisition d'une langue seconde a été celle de l'allemand standard (différent de l'allemand dialectal alsacien, bien que assez proche de celui-ci). A l'âge de huit ans et de neuf ans, mes parents m'ont placé dans un « Kinderheim », un foyer de vacances pour enfants en Forêt Noire, deux années de suite pendant quelques semaines au mois d'août. A l'issue du deuxième séjour, le niveau que j'avais atteint en allemand standard était tel que des responsables adultes du foyer refusaient de me croire quand que je disais que je ne comprenais pas quelque chose. « Natürlich verstehst du ! » (= « Bien sûr que tu comprends ! »), me rétorquait-on.

c) Les problèmes ont commencé lorsque, deux ans plus tard, on a voulu m'enseigner la grammaire allemande en cours d'allemand 1<sup>ère</sup> langue étrangère en classe de sixième. Du coup, je n'ai plus rien compris: un puissant filtre affectif me rendait vraiment étrangère cette langue que pourtant je parlais ou du moins avais parlé couramment peu de temps avant. Cette expérience personnelle semble confirmer l'affirmation de Krashen que:

[...] studies that attempted to demonstrate the efficacy of direct instruction in grammar showed only that grammar teaching has a peripheral effect. (Krashen, 2003, p. 30)

Mais il faut préciser aussi que, de retour du Kinderheim, plus personne ne me parlait en allemand. Ce fait est important, car il me privait de la possibilité de poursuivre mon acquisition naturelle de la langue, pourtant si bien commencée.

d) Heureusement que, deux ans plus tard, un évènement important a relancé mon acquisition naturelle de l'allemand : mon professeur d'allemand en

classe de quatrième n'a parlé qu'allemand en cours pendant toute l'année scolaire. Personne dans la classe ne s'en est plaint, car nous le comprenions sans problème, et nous avons terminé cette année en locuteur de la langue: je m'en souviens très clairement, et je n'étais absolument pas une exception. Il faut préciser ici que j'ai fait ma cinquième et ma quatrième dans le Massif Central, loin donc de l'Alsace, et que ce succès général ne peut en aucun cas être attribué à un quelconque substrat alsacien ou germanophone de l'ensemble des élèves. Ce succès semble donc bien être redevable à l'application par ce professeur, dans sa méthode d'enseignement, de l'hypothèse H4 de Krashen.

e) Qui plus est, il ne s'agissait pas d'un cas isolé, puisque cette même année de quatrième mon premier professeur d'anglais deuxième langue n'a parlé qu'anglais de la première minute du premier cours à la dernière minute du dernier cours de l'année, ceci avec un succès complet chez l'ensemble des élèves de la classe. Et je me souviens très bien que, dans ce cas non plus, personne ne s'en est plaint, bien au contraire : nous trouvions tous cela très amusant et très stimulant. Mon seul regret est que notre professeur de latin n'en ait pas fait de même: il aurait peut-être bien réussi à me faire aimer cette langue qui, à l'époque, me semblait si rébarbative.

f) Pour couronner le tout, à l'issue de cette année d'initiation naturelle à l'anglais, mes parents m'envoyèrent passer un mois à Londres avec séjour en famille d'accueil. C'est là que j'ai véritablement décollé en anglais.

## 2) Mes premiers pas d'enseignant de langues: la Méthode Directe

On comprendra aisément qu'avec ce vécu linguistique comme bagage pédagogique, quand j'ai fait mes premiers pas de professeur d'allemand, puis d'allemand et de français, à Francfort sur le Main, puis en Alsace et au Pays de Galles, j'ai tout naturellement voulu imiter ces professeurs qui m'avaient fait découvrir les joies de l'immersion linguistique, avec un succès

certain, linguistique mais aussi psychologique, puisque leur souvenir m'est resté très cher. On appelait cette méthode la *méthode directe*:

The term *méthode directe* refers to the teaching of languages without resorting to translation and without using the native language. The term originated from a publication of the French Minister of Public Instruction in 1901. (Krashen, 1983, p. 11)

La *méthode directe* a surtout été utilisée, avec succès, et l'est encore de nos jours, par les écoles de langues, lesquelles n'avaient pas droit à l'échec au risque de perdre leur clientèle: les Ecoles Berlitz (qui l'ont appelée la méthode "*This is a pen!*"), les centres de l'Alliance Française et les Goethe Institute, en particulier.

Le succès de cette application de la *méthode directe* dans diverses institutions, à divers niveaux et avec divers supports pédagogiques par ailleurs, aussi bien en Allemagne, qu'en France et en Grande-Bretagne, me semblait suffisamment convaincant pour souhaiter continuer dans cette voie lors de ma prise de service au Japon.

**B) Ma première période japonaise à Matsumoto (département de Nagano)**

**1) La méthode *Threshold* alias *SAPL***

Avant mon arrivée au Japon et ma prise de service comme lecteur étranger de français et d'allemand à l'Université du Shinshû à Matsumoto, alors que j'étais à la recherche d'une méthode adéquate, un collègue ancien professeur d'allemand au Japon me conseilla la méthode *Threshold*. Celle-ci existait en diverses versions pour l'enseignement de diverses langues. En ce qui me concerne, j'utilisai la version française *Le Français par Objectifs* (Fernandes & Renié) et la version allemande *Deutsch durch Lernziele* (Fernandes, Schulte-Tenckhoff & Ferguson) toutes deux élaborées par le CEEL (= Centre Expérimental pour l'enseignement des Langues) basé à Genève, et publiées par Castle Publications SA à Hermance en Suisse.

Les principes qui sous-tendent cette méthode, explicités dans diverses publications et inculqués aux enseignants lors des stages de formation (Note 3), peuvent être résumés comme suit:

- La *méthode directe* : ni traduction, ni explications en langue maternelle, ni usage du dictionnaire, ni aucune explication de la grammaire ne sont admis. L'enseignant tout comme les apprenants ont interdiction absolue d'avoir recours à la langue maternelle des apprenants, ni à toute langue autre que la langue cible, dès la première minute du cours, même pour les vrais débutants absolus.
- Le primat de l'oreille: le manuel « accompagne » les nombreux enregistrements, et non le contraire; de nombreux exercices doivent être faits à livres fermés, en n'utilisant que les enregistrements, et ce n'est qu'ensuite que le manuel a le droit d'être ouvert.
- C'est en pratiquant la langue qu'on parvient à la maîtriser: le travail en binômes doit garantir un entraînement maximal dans ce but.
- Les exercices écrits sont autocorrectifs.
- De la musique d'ambiance sélectionnée calme et stimule à la fois les apprenants et crée une paroi auditive isolant les binômes ou les groupes.
- Lorsque les binômes furent réunis en groupes autonomes de quatre ou cinq apprenants, chaque groupe disposant de son propre magnétocassette et de ses propres cassettes et travaillant à son rythme propre, la méthode *Threshold* changea de nom et fut rebaptisée *SAPL* (= *Self-Access Pair Learning*)

Plusieurs aspects de la méthode *SAPL* semblent mettre en pratique les principes de Stephen Krashen et de Michael Long:

- L'insistance sur l'acquisition (intuitive, inconsciente) de la langue par opposition à l'apprentissage (conscient et explicite) de règles de grammaire, etc. (K1)

- Le travail sur un matériel linguistique limité en vocabulaire et en structures doit fournir une exposition à du langage compréhensif favorable à l'acquisition (K4)
- La musique d'ambiance doit abaisser le filtre affectif (K5), conformément aussi aux principes de la suggestopédie.
- Le travail en binômes et petits groupes doit favoriser l'interaction en langue cible (K7)

Néanmoins, cette méthode prometteuse n'a, en fin de compte, pas tenu ses promesses. Les résultats ont été décevants, car on n'a guère vu émerger de véritables locuteurs de la langue cible capables de converser librement sur des sujets divers. Ceci est vraisemblablement dû pour l'essentiel au caractère répétitif, reproductif et impersonnel des nombreux exercices, et à l'absence d'authentique communication personnelle. Or, pour développer l'aptitude à converser librement sur divers sujets personnels et autres, il paraît naturel qu'il faille s'entraîner précisément à ceci. Malheureusement, à cette époque, je n'ai pas découvert d'alternative à cette méthode qui put palier à ces manques et être suffisamment convaincante dans son ensemble.

Pour plus de renseignements sur cette expérience pédagogique, voir mon article (Lauffenburger, 1993).

## 2) Découverte de la théorie sur l'acquisition et l'enseignement des langues

C'est également de cette époque que date ma découverte de diverses autres méthodologies, « approches », méthodes ou techniques, mais aussi plus généralement de la théorie sur l'acquisition et l'enseignement des langues. Ces découvertes se sont faites le plus souvent sous l'égide de JALT (= The Japan Association for Language Teaching) ou d'autres associations d'enseignants de langues. Parmi ces « découvertes », nous ne citerons ici que les plus marquantes :

- *La Suggestopédie*: ses techniques pour abaisser le filtre affectif des apprenants, et pour les motiver a souvent par la suite trouvé leur place

dans ma pratique d'enseignant.

- *La Voie Silencieuse* (= *The Silent Way*) : C'est le défi d'une méthode paradoxale, où l'enseignant reste silencieux pendant tout le cours et où les apprenants n'ont aucun modèle pour leur prononciation: l'enseignant pointe sur divers graphèmes se trouvant sur des panneaux afin de faire construire par les apprenants des mots, des phrases, etc. Un essai d'utilisation de cette méthode (le travail sur les panneaux grapho-phonémiques) comme complément du cours SAPL n'a pas été concluant. Par contre, le travail avec les « bâtonnets » pour l'apprentissage des consignes, des nombres et des emplacements s'est avéré très utile et une approche prometteuse. Cette méthode qui se situe à part, presque dans un autre monde didactique, mérite une étude plus détaillée, qui pourrait d'ailleurs avoir des retombées au niveau de la théorie.
- *La méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle*, originaire de France: les apprenants travaillent sur des images fixes (diapos ou autres) pour développer leur compréhension de la langue cible et leur expression dans celle-ci. Bien qu'aillant fait un stage pour l'utilisation de cette méthodologie, je ne m'en suis plus préoccupé par la suite. Mais c'est sans nul doute une approche méthodologique très intéressante.
- *La méthode communicative* (= *The Communicative Approach*): avec ses diverses variantes, elle me semble aller dans la bonne direction. Bien que je ne m'en sois guère occupé en détails, la communication a toujours été et reste une de mes préoccupations centrales dans ma pratique d'enseignant et dans ma réflexion sur ce sujet.
- *La méthode naturelle* (= *The Natural Approach*) de Krashen et Terrell: c'est avec cette méthode que j'ai rencontré pour la première fois Stephen Krashen, sa théorie de l'acquisition d'une langue seconde et ses cinq hypothèses de base (voir plus bas).

- *TPR (= Total Physical Response)*: L'apprenant apprend à comprendre des ordres donnés en langue cible et à les exécuter, sans qu'il n'ait à parler lui-même tant qu'il ne s'y sent pas prêt. Cette méthode, qui a des résultats très convaincants surtout au début de l'étude d'une nouvelle langue, semble bien répondre à l'hypothèse H4 de Krashen.
- L'utilisation de chansons en cours de langue (H1 + H4 + H5)
- L'utilisation de vidéos et de films en cours de langue (H1 + H4 + H5)
- La lecture en français facile, etc. (H1 + H4 + H5) (Krashen, 2004)

### C) Ma deuxième période japonaise à Satsuma-Sendai (département de Kagoshima)

#### 1) *SAPL plus Avec Plaisir*

Les premières années, le français était étudié en matière de spécialité ou en matière secondaire, au choix des étudiantes, qui pouvaient combiner assez librement les deux langues de leur choix. Nous étions trois enseignants de français, dans deux professeurs français et un professeur japonais.

a) Au premier semestre de la première année, j'employais la méthode *SAPL*, car je n'avais encore rien trouvé de mieux selon les critères de Krashen et Long.

b) A partir du deuxième semestre de la première année, j'utilisais en collaboration avec ma collègue française la méthode audio-visuelle *Avec Plaisir* (Capelle & Raasch, 1986). C'est une méthode monolingue, très complète, très riche en vocabulaire, bien construite, intéressante et attrayante. Mais il lui manquait la méthodologie du travail en binômes, de l'acquisition intuitive de la langue, de l'interaction en langue cible entre apprenants et avec l'enseignant. Et elle était même si riche en vocabulaire que le distributeur japonais s'est cru devoir développer un complément à cette méthode pour apprenants japonais, un manuel bis qui reprend l'ensemble du manuel français en traduisant absolument tout en japonais. On voit tout de suite qu'avec cela, il n'y a plus place pour l'acquisition naturelle, intuitive et instinctive du français. Car,

en effet, le langage est bien un instinct, comme le montre avec brio Steven Pinker (Pinker, 1994)

## 2) *SAPL* seul

C'est pourquoi, lorsque la filière du français première langue a été supprimée et que ma collègue française nous a quittés, je décidé de ne plus utiliser *Avec Plaisir* et de ne plus utiliser que *SAPL*, malgré ses faiblesses, dont j'étais assez conscient.

## 3) La *Méthode Immédiate*

Enfin arriva la *Méthode Immédiate*, avec ses versions en plusieurs langues. J'en utilise actuellement trois:

- a) Pour l'enseignement du français: *Conversations dans la classe. Version 2004 Avancée / faux débutants* (Azra et al, 2004)
- b) Pour l'enseignement de l'allemand: *Gespräche im Unterricht. Lehrbuch für den Konversationsunterricht* (Vögel & Azra, 2002) (l'ancienne version) et *Und du? Sprechsituationen im Unterricht* (Vögel & Hopf, 2008) (la nouvelle version).
- c) Pour l'enseignement de l'anglais: *Conversations in class* (Richmond et al, 2006)

Cette méthode, que j'ai commencé à utiliser en 2005, a révolutionné ma pratique de l'enseignement des langues. Elle doit son nom au fait que les étudiants communiquent réellement, parlant d'eux-mêmes, de leurs études, de leur famille, de leurs intérêts, etc., dès la première minute de leur cours de langue. Contrairement à la méthode *SAPL* qui est une méthodologie de reproduction langagière, la *méthode immédiate* stimule une production langagière réelle et authentique. Cette méthodologie, et ses divers supports didactiques, en diverses langues, mérite une étude approfondie. J'ai l'intention de m'y atteler ultérieurement.

## 4) Le *Portfolio Européen des Langues (PEL)* et le *Cadre Européen Commun de Référence pour des Langues (CECRL)*

Ces deux instruments très importants dans l'enseignement/apprentissage des langues ont été élaborés et publiés récemment par les institutions européennes.

a) Le *Portfolio Européen des Langues (PEL)*, rédigé par le Conseil de l'Europe en 1997, est un document qui sert à montrer à travers un passeport, un dossier et une « biographie langagière », l'évolution des capacités linguistiques, communicatives et culturelles d'une personne concernant les différentes langues qu'elle pratique. Ce portfolio est proposé dans tous les pays européens.

b) Le *Cadre Européen Commun de Référence pour des Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECRL)* est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction du savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux s'imposent actuellement comme la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, en Europe et au-delà, y compris de plus en plus au Japon. Par exemple, le nouveau manuel d'allemand utilisant la *méthode immédiate, Und du? Sprechsituationen im Unterricht* (Vögel & Hopf, 2008) est construit en référence au CECRL: il correspond explicitement au niveau A1 du CECRL.

#### 5) Mon cours sur l'acquisition d'une langue seconde

Un nouveau cours, que j'enseigne depuis 2006, s'intitule *Théories sur l'Acquisition d'une Langue Seconde*. J'enseigne ce cours en anglais à des étudiantes de troisième et de quatrième année spécialistes d'anglais. La plupart d'entre elles se destinent à l'enseignement de l'anglais ou du japonais langue étrangère. Ce cours est pour moi une occasion unique et inespérée, d'une part de redécouvrir ces théories et d'approfondir mes connaissances en la matière, et d'autre part d'évaluer, dans ce contact direct de travail avec les étudiantes, leur niveau linguistique en anglais.

Cette évaluation participante est une source précieuse de données pour mes recherches sur la communication internationale. Le manuel utilisé dans ce cours est *Second Language Acquisition* de Rod Ellis. Les étudiantes utilisent parallèlement les deux versions : l'originale et sa traduction en japonais. (Ellis, 1997)

#### 6) Stephen D. Krashen: Cinq hypothèses plus une.

La théorie de Krashen sur l'acquisition d'une langue seconde, parue dans diverses publications, est fondée sur ses cinq hypothèses de base:

- H1 : *The Acquisition-Learning Hypothesis*
- H2 : *The Natural Order Hypothesis*
- H3 : *The Monitor Hypothesis*
- H4 : *The Input (Comprehension) Hypothesis*
- H5 : *The Affective Filter Hypothesis*

(Krashen, 2003, pp. 1 – 6)

Cet ensemble d'hypothèses forme une théorie cohérente de l'acquisition d'une langue seconde et est un instrument idéal pour l'analyse de méthodologies, approches méthodologiques et méthodes pour l'enseignement/acquisition des langues. L'étudier en détails ici dépasserait le cadre de cet article, mais nous y reviendrons ultérieurement.

Plusieurs autres hypothèses de Stephen Krashen sont venues se joindre à ces cinq de base, en particulier celle du « ronron dans la tête » qui me semble très importante et sur laquelle également je reviendrai ultérieurement :

- H6 : *The Din Hypothesis:*

*The Din is a result of stimulation of the Language Acquisition Device. (Article The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device in: Krashen, 1989)*

#### 7) Au-delà de Krashen

La théorie de Stephen Krashen a donné lieu à un débat contradictoire

prolongé extrêmement intéressant et stimulant, qui a profondément enrichi la profession. Parmi les chercheurs qui sont fondamentalement en accord avec Stephen Krashen, mais qui cherchent à aller plus loin, nous avons cité précédemment Michael Long et son *hypothèse de l'interaction*, laquelle nous paraît très judicieuse et conforme à notre expérience d'enseignant :

· H7 : The Interaction Hypothesis. (Ellis, 1997, p. 47)

## V) En guise de conclusion: perspectives

Mes actuelles responsabilités d'enseignant de trois langues plus d'un cours de linguistique acquisitionnelle en anglais, qui n'est la langue première ni de l'enseignant ni des étudiantes, est certes une lourde charge, mais c'est aussi un formidable défi et une grande chance pour mon travail de recherche. Le fait d'avoir à ma disposition une nouvelle méthodologie très prometteuse, avec pour l'enseignement de chacune de ces langues un manuel basé sur les mêmes conceptions méthodologiques, est assurément une chance supplémentaire, car cela permet d'étudier sur le terrain la réalité de cette même méthodologie dans des contextes variés, et donc complémentaires. Et comme, de plus, mon enseignement de la linguistique acquisitionnelle me donne l'occasion de peaufiner un système référentiel pour étudier cette méthodologie dans ces divers contextes, je dispose de conditions idéales pour mener à bien des recherches dans ce domaine. Espérons que ces recherches aboutiront à des résultats consistants dans les années à venir.

## VI) Notes

(1)Le *Dictionnaire de Didactique des Langues* de Galisson et Coste fait remarquer que les termes de *méthode* et de *méthodologie* ont chacun des acceptions différentes.

(a)*Méthode*:

1) Une « méthode » est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé.

2) Une « méthode » est aussi un manuel ou un ensemble pédagogique complet.

(b) *Méthodologie*:

1) Analyse des méthodes (→ Méthode 1) dans leurs finalités, leurs principes, leurs procédés et leur techniques.

2) Ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode et qui alimente la méthodologie générale, laquelle a pour objectif de remettre constamment sur le chantier une doctrine capable de rendre l'enseignement des langues de plus en plus efficace.

(Galisson & Coste, 1976, pp. 341 + 342)

Les termes de *méthodologie* et de *méthode* sont employés ici chacun dans son acception 2. Cependant, dans le corps de l'article, le terme de *méthode* est parfois employé dans son acception 1, le contexte levant l'ambiguïté. Il est par ailleurs à remarquer que le terme anglais « *approach* » correspond en gros à *méthodologie* 2. Il sera traduit soit par *méthodologie*, soit par *approche méthodologique*, soit par *méthode*, le contexte levant l'ambiguïté là aussi.

(2) Les citations en langue anglaise ne sont pas traduites.

(3) La participation à un stage de formation des enseignants à la méthode est la condition préalable à l'utilisation de celle-ci.

## VII) Bibliographie

AZRA et al. *La Méthode Immédiate*. Alma Editeur.

1) Français: Azra, Jean-Luc & Vannieu, Bruno & Massoulier-Nogami, Nicole (2004). *Conversations dans la classe. Version 2004 Avancée / faux débutants*.

2) Anglais: Richmond, Stephen & Vannieu, Bruno & Azra Jean-Luc & Torikawa Tsuguyo (2006). *Conversations in class*.

- 3) Allemand: Vögel, Bertlinde & Azra, Jean-Luc (2002). *Gespräche im Unterricht. Lehrbuch für den Konversationsunterricht. (Voir aussi sous Vögel)*

CAPELLE Guy & RAASCH Albert (1986). *Avec Plaisir. Méthode de Français*. Ensemble comprenant le manuel + le guide d'utilisation pour l'enseignant + le cahier d'exercices + le manuel pour apprenant japonais + les cassettes audio, le tout aux niveaux 1 + 2. Hachette français langue étrangère, Vanves.

ELLIS Rod (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.

FERNANDES Cornélia & RENIE Jean-Claude: *Le Français par Objectifs*. CEEL, Genève. Castle Publications SA, Hermance.

- 1) Fernandes, Cornélia (1979). Unités 1 – 6.
- 2) Renié, Jean-Claude (1988). Unité Préliminaire 7.
- 3) Renié, Jean-Claude (1980). Unités 7 – 9
- 4) Renié, Jean-Claude (1984). Unité 10
- 5) Renié, Jean-Claude (1984). Unité 11

FERNANDES Cornélia & SCHULTE-TENCKHOFF Isabelle & FERGUSON Nicolas : *Deutsch durch Lernziele*. CEEL, Genève:

- 1) (1977 & 1979). Unterrichtseinheiten 1 – 6
- 2) (1980). Brücke 6/7
- 3) (1977 & 1979). Unterrichtseinheiten 7 – 9

GALISSON R. & COSTE D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Hachette, Paris.

KRASHEN Stephen D. & TERRELL Tracy D. (1st edition: 1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press, Oxford, etc.

KRASHEN Stephen D. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Prentice Hall International, New York et al.

KRASHEN Stephen D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Heinemann, Portsmouth, NH.

KRASHEN Stephen D. (2004). *The Power of Reading. Inside from the Research*. Heinemann, Portsmouth, NH.

- LAUFFENBURGER Alain (1993). Bilan et perspectives de l'enseignement du français avec la méthodologie du travail en binômes: un rapport de son application dans une université nationale du Japon. In: *Journal of the Faculty of Liberal Arts*, SHINSHU UNIVERSITY, Cultural Science No. 27. Matsumoto, Nagano Pref.
- PINKER Steven (1994). *The Language Instinct. How the Mind creates language*. Harper Perennial, New York.
- VÖGEL Bertlinde & Hopf, Anja (2008). *Und du? Sprechsituationen im Unterricht*. Osaka University Press.