



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Canadian Theses Service

Services des thèses canadiennes

Ottawa, Canada  
K1A 0N4

## CANADIAN THESES

## THÈSES CANADIENNES

### NOTICE

### AVIS

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

THIS DISSERTATION  
HAS BEEN MICROFILMED  
EXACTLY AS RECEIVED

LA THÈSE A ÉTÉ  
MICROFILMÉE TELLE QUE  
NOUS L'AVONS REÇUE

Canada

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES  
DANS UNE SITUATION NATURELLE ET FORMELLE:  
UNE ETUDE DE LA GRAMMATICALITE AUDITIVE.

Thèse présentée à l'Ecole des études supérieures  
de l'Université d'Ottawa  
en vue de satisfaire aux exigences  
de la maîtrise en linguistique,

par

MARC MBAZOGO-ENGAMA

OTTAWA, Canada, 1984.



## REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier infiniment Dr. Philip C. Hauptman qui a eu l'amabilité d'accepter de diriger cette thèse et qui n'avait cessé de prodiguer ses bons conseils et son soutien à mon égard au cours de cette recherche. Mes remerciements vont également à Ellen Bialystok et Maria Fröhlich de m'avoir accordé la permission d'utiliser leur test. Je désire exprimer ma gratitude à tous les professeurs de l'I.L.V. qui m'ont facilité la recherche dans leurs classes respectives. Mon attention particulière va à Dr. Marjorie B. Wesche pour son aide et à Johanne Bourdages pour la lecture de la première version de cette thèse et à Sylvie A. Mercier pour sa collaboration. J'aimerais aussi adresser mes remerciements sincères à mon épouse Martine née Esso-Beba pour sa collaboration et sa patience au cours de cette recherche. Enfin, je remercie l'A.C.D.I. de m'avoir supporté pendant une bonne partie de ma scolarité au Canada.

## EXTRAIT

Le but général de cette thèse est de comparer l'apprentissage du français langue seconde dans un contexte naturel et dans un contexte formel. Plus précisément on a voulu étudier les connaissances grammaticales inconscientes et conscientes dans ces deux contextes. Pour arriver à cette fin nous avons pris deux groupes d'étudiants: le groupe expérimental (N= 26) qui suivaient un cours en psychologie en français langue seconde (contexte naturel) pendant 13 semaines et le groupe contrôle (N= 25) qui suivaient un cours régulier de français langue seconde (contexte formel). Tous les sujets ont été testés au début et à la fin en compétence et en connaissances grammaticales inconscientes et conscientes.

Les résultats principaux de l'expérience sont les suivants:

1. Les étudiants adultes dans le cours encadré (groupe expérimental) ont amélioré leur compétence en langue seconde (L2).
2. La compétence des étudiants dans le cours encadré était comparable à celle des étudiants dans le cours régulier de langue (groupe contrôle).
3. Les étudiants adultes dans le cours encadré ont appris la matière aussi bien que ceux qui étudiaient la même matière dans leur langue maternelle.
4. Les étudiants qui suivaient le cours encadré ont amélioré leurs connaissances grammaticales inconscientes et conscientes en L2.
5. Les étudiants dans le groupe contrôle ont amélioré significativement seulement leurs connaissances grammaticales conscientes, pas les connaissances inconscientes.
6. Ainsi, les étudiants dans le groupe expérimental ont eu des gains plus larges que leurs pairs dans le groupe contrôle.

## TABLE DES MATIERES

	pages
INTRODUCTION.....	1
Chapitre 1: REVUE DE LA LITTERATURE .....	4
1.1 L'acquisition des langues secondes dans un contexte naturel	4
1.1.1 Similitudes entre acquisition de la L1 et de la L2	5
1.2 Théorie d'acquisition des langues secondes Krashen	6
1.2.1 La distinction entre acquisition et apprentissage	6
1.3 L'apprentissage ne mène pas à l'acquisition	9
1.4 Le filtre affectif	12
1.5 L'apprentissage des langues secondes dans un contexte institutionnel	14
1.6 Input	17
1.6.1 Intake	19
1.7 Les programmes d'immersion	23
1.7.1 Description des programmes d'immersion	23
1.7.2 Evaluation des programmes d'immersion	24
1.7.3 L'apport des programmes d'immersion dans l'acquisition des L2	26
1.8 Expérience	27
Chapitre 2: UN MODELE D'"APPRENTISSAGE" DE LA L2...	30
2.1 Présentation du modèle	30
2.2 Opération du modèle	31

	pages
2.2.1 Organisation du modèle de Bialystok et Fröhlich	31
2.2.2 L'explication de l'opération du modèle: interprétation de Bialystok et Fröhlich	34
2.3 Deuxième version du modèle de Bialystok et Fröhlich	36
2.3.1 Examen du modèle	36
2.3.2 Changements apportés à la deuxième version du modèle	37
2.3.2.1 Premier changement	37
2.3.2.2 Deuxième changement	38
2.4 Conclusion	39
Chapitre 3: TEST DE GRAMMATICALITE AUDITIVE.....	41
3.1 Un instrument pour l'investigation de la relation entre la connaissance linguistique explicite ou consciente et implicite ou inconsciente et l'output de la langue .....	41
3.1.1 Distinction entre connaissance consciente et inconsciente	41
3.1.2 Facteurs déterminants de la connaissance consciente	43
3.1.3 Conditions de l'interaction entre connaissance consciente et connaissance inconsciente	44
3.1.4 Le test de grammaticalité auditive	45
3.2 Une justification du rôle joué par le moniteur	46
3.2.1 Les stratégies	46
3.2.2 Le moniteur	47
3.2.3 Effets des stratégies sur le rendement	48
3.3 Conclusion	49

	pages
Chapitre 4: METHODOLOGIE .....	50
4.1 Sujets	50
4.1.1 Sélection des sujets	50
4.1.2 Groupe expérimental	50
4.1.3 Groupe contrôle	51
4.1.4 Antécédents des sujets	52
4.2 Evaluation des sujets	54
4.2.1 Test de compétence	54
4.2.2 Test de grammaticalité auditive	54
Chapitre 5: RESULTATS DE L'ETUDE.....	57
5.1 Compétence en F.L.S.	57
5.2 Gram. A, Gram. B: Pré. vs Post Tests	58
5.2.1 Le groupe expérimental	58
5.2.2 Le groupe contrôle	58
5.2.3 Le groupe expérimental versus groupe contrôle	58
5.2.4 Conclusion	59
5.3 Corrélations	62
5.3.1 Conclusion	
5.4 Etude de la variance et la prédiction de la compétence à l'aide de Gram. A Gram. B	64
5.4.1 Pré-test	64
5.4.2 Post-test	64
5.4.3 Conclusions	68
Chapitre 6: CONCLUSION GENERALE	70
6.1 Récapitulation des principaux points discutés	70
6.2 Résumé des conclusions sur l'étude	71
6.2.1 Compétence	71
6.2.2 Connaissances grammaticales inconscientes et conscientes	71
6.3 Implications pédagogiques	73

	pages
6.4 Suggestions pour la recherche future	74
ANNEXE A: Antécédents des sujets questionnaire et statistiques	77
ANNEXE B: Test de grammaticalité auditive Instructions, séries de phrases in- correctes et correctes, règles de gram- maire et feuilles de réponses	83
BIBLIOGRAPHIE .....	94

## INTRODUCTION

Une revue de la littérature en psycholinguistique révèle une gamme d'attitudes face aux contextes d'apprentissage des langues secondes. En effet, deux importants points de vue entre autres se dégagent: nous avons tout d'abord ce qu'on appelle le contexte "naturel". D'après Macnamara (1973) et Savignon (1981), ce contexte d'apprentissage est semblable au milieu familial, aux rues et aux garderies dans lesquels l'enfant apprend sa langue maternelle d'une manière inconsciente, motivé par les besoins de communication. C'est ainsi que Krashen et Terrell (1983) dans "The Natural Approach" trouvent que:

"The general goal of the natural approach is the ability to communicate with native speakers of the target language". Ce point de vue est à la base des programmes d'immersion en langue seconde, aux classes encadrées et a fait l'objet de plusieurs études chez des chercheurs tels que: Lambert (1972), Stern (1980), Swain (1978), Krashen (1982) etc...

En outre, Macnamara (1973) et Savignon (1981) appellent une opposition à ce contexte, la situation "formelle". Il s'agit de l'apprentissage des langues secondes (L2) qui se déroule dans une classe avec l'aide d'un professeur qui enseigne d'une manière formelle, les aspects linguistiques de la L2. Cette opposition entre naturel et formel a été reprise par Krashen (1977, 1982) sous d'autres étiquettes. En effet, Krashen dans son modèle d'apprentissage des L2 a élaboré une distinction entre acquisition et apprentissage. Le premier, le résultat d'assimilation de la L2 dans un contexte naturel est inconscient. L'apprentissage, dans un contexte formel

est inconscient. Ainsi nous avons deux sources de connaissances linguistiques: connaissances implicites ou inconscientes qui découlent de l'acquisition et connaissances explicites ou conscientes qui résultent de l'apprentissage formel. (Voir Terrell 1977, Bialystok et Fröhlich 1977, 1978). Bien que ces trois distinctions soient parallèles, dans cette thèse, je me concentrerai sur la première; c'est-à-dire le contexte naturel et formel d'apprentissage des L2.

Le but de cette thèse est d'étudier en profondeur cette dichotomie naturel et formel par le biais d'un facteur. Dans ce cas, il s'agit de la grammaire auditive, les connaissances grammaticales telles que perçues auditivement. Les études de Bialystok et Fröhlich (1977, 1978) sur la grammaire auditive et d'après notre entretien privé, il s'est avéré qu'une façon d'étudier le naturel et le formel était de comparer la grammaire auditive dans ces deux contextes d'apprentissage.

Le premier chapitre présente une revue de la littérature dans laquelle l'acquisition et l'apprentissage des L2 dans un contexte naturel seront discutés. Ensuite, l'apport des programmes d'immersion et le modèle d'acquisition des L2 de Krashen seront examinés. On mettra l'accent sur la dichotomie acquisition/apprentissage et sur la notion du "filtre affectif". Le deuxième chapitre discute un modèle type d'apprentissage des L2. Dans le troisième chapitre, on expliquera le test de grammaticalité auditive en tant qu'instrument pour l'investigation de la relation entre la connaissance linguistique implicite et explicite et "l'output" de l'apprenant; et une justification du rôle joué par les stratégies comme le "moniteur" dans l'apprentissage des L2, tel que Bialystok et Fröhlich l'ont remarqué dans leur étude 1977.

Le quatrième chapitre présente la méthodologie de l'étude.

En effet, tous les détails concernant les sujets et les contextes respectifs d'apprentissage du français langue seconde seront donnés ainsi que le contenu du test de grammaticalité auditive et le questionnaire de l'expérience antérieure sur le français des sujets participant à l'étude.

Le cinquième chapitre présente une analyse et une discussion des résultats de l'étude.

Enfin, le sixième chapitre offre une conclusion générale sur l'étude, une récapitulation des principaux points discutés, des implications pédagogiques et quelques suggestions de recherche.

## CHAPITRE 1

## REVUE DE LA LITTÉRATURE.

1.1 L'acquisition des langues secondes dans un contexte naturel.

Quand on parle de l'acquisition d'une langue seconde (L2) on entend par là l'assimilation de celle-ci d'une manière inconsciente. D'après Krashen (1978, 1981, 1983) l'acquisition a lieu de façon inconsciente dans un milieu naturel et est similaire au procédé que les enfants utilisent quand ils acquièrent la langue maternelle ou la langue seconde. Il faut donc une communication naturelle en langue cible dans laquelle l'attention des interlocuteurs est centrée non sur la forme mais sur le message véhiculé et compris.

Dans un contexte naturel, à la maison ou dans la rue, la mère ou le locuteur natif s'adresse à l'enfant ou à l'apprenant dans un style modifié pour faciliter la compréhension du message. Ces modifications selon Snow et Ferguson (1977) Newport, Gleitman, et Gleitman (1977a) favorisent le procédé de l'acquisition. L'importance dans une communication naturelle est accordée au message et non à la langue. Par exemple, le besoin de s'exprimer et de comprendre le message en langue maternelle (L1) pousse l'enfant à utiliser la langue. Macnamara (1973) nous le dit en ces termes: "The infant uses meaning as clue to language, rather than language as a clue to meaning". En outre, il ajoute que: "The theory claims that the main thrust in language learning comes from the child's need to understand and express himself". En d'autres mots, la situation naturelle est théoriquement le seul milieu qui puisse fournir à l'apprenant l'input compréhensible: une condition essentielle à l'acquisition de la langue. (Krashen 1982, 1983, 1984). Dans ce contexte, la correction d'erreurs et l'enseignement explicite

des règles ne favorisent pas l'acquisition. (Brown et Hanlon 1970; Brown, Cazden et Bellugi 1973).

Mais on peut remarquer que les études faites sur le parler des mères ("motherese") (Newport et Gleitman 1976, Newport 1976, Snow 1972) et sur "Foreigner Talk Discourse" (Long 1981; Freed 1978, 1980) ont démontré que les locuteurs natifs font des efforts pour rendre l'input plus accessible aux locuteurs non-natifs de la L2. (l'hypothèse sur l'input sera discutée en détails plus tard dans ce chapitre).

Un autre cas d'apprentissage de L2 est celui des familles qui doivent changer d'environnements linguistiques. Macnamara (1972), Burling (1959), Labov (1966) rapportent que le plus souvent les enfants apprennent mieux la langue parlée dans le nouvel environnement que les adultes ne le font. Cette réussite est attribuée aux attitudes des enfants face aux locuteurs natifs et à la motivation d'apprendre la langue seconde ou étrangère qui ne sont pas les mêmes chez les adultes. Cependant, on peut noter que dans un tel contexte, les enfants sont toujours motivés par les besoins de communication.

### 1.1.1 Similitudes entre acquisition de la L1 et de la L2.

Certains chercheurs comme Corder (1967), Hatch et Wagner-Gough (1975), Dulay et Burt (1974) soutiennent le point de vue qui proclame que la L2 est acquise de la même façon que la L1 c'est-à-dire en milieu naturel. Ervin-Tripp (1974) arrive aussi à cette même conclusion dans son étude et rapporte que l'apprentissage de la L1 et de la L2 sont similaires dans des situations naturelles. ( P.126).

En outre, Asher (1972) révèle dans étude que l'acquisition de la compréhension auditive en L2 pourrait être accélérée si le cadre dans lequel elle se déroule est basé sur la manière dont les enfants apprennent la langue maternelle. C'est-à-dire que celle-ci est possible dans un contexte naturel où les commandes de l'adulte manipulent l'orientation, le lieu et les mouvements de l'enfant.

D'après cette discussion, il semble que le besoin de communiquer favorise l'acquisition que ce soit de la langue maternelle ou de la langue seconde dans un milieu naturel. D'autre part, l'interaction entre le locuteur natif et l'apprenant encourage ce dernier à s'exprimer dans la langue cible.

## 1.2 Théorie d'acquisition des langues secondes de Krashen

Krashen (1977-1982) fait une distinction entre acquisition et apprentissage dans sa théorie d'acquisition des L2. Cette dichotomie est fondamentale dans sa théorie, car elle représente les deux procédés par lesquels un adulte interiorise la L2. Bialystok (1978) a parlé d'une distinction similaire dans son étude en mentionnant l'existence de deux sources de connaissances linguistiques: implicite et explicite. Les pages suivantes seront donc consacrées à l'examen de la distinction acquisition/apprentissage et de la notion du filtre affectif dans le cadre du modèle d'acquisition des L2 de Krashen.

### 1.2.1. La distinction entre acquisition et apprentissage.

Dans le modèle du "monitor" (la traduction du monitor utilisée dans cette théorie est l'auto-correction) de Krashen (1977), la distinction entre acquisition et apprentissage joue un rôle important. Elle nous permet de

comprendre les deux procédés par lesquels un adulte assimile la L2.

a) Acquisition: Ce procédé ressemble à celui qui est utilisé par les enfants quand ils apprennent la langue maternelle (L1). Par exemple, l'acquisition de nouvelles structures se fait lorsque les messages qui les contiennent sont compris. En d'autres termes, la compréhension des messages ayant de nouvelles structures entraîne leur acquisition. Ceci est réalisé grâce à un contexte extralinguistique. (Krashen 1982; Krashen et Terrell 1983).

D'après Krashen (1983), les traits les plus saillants d'acquisition sont les suivants: semblable à l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant, inconsciente, connaissance implicite, et ne nécessite pas un enseignement formel.

Quelques théoriciens en matière de L2 ont supposé que les enfants acquièrent et que les adultes apprennent. Mais Krashen (1982) n'est pas d'accord et suggère que:

"The acquisition-learning hypothesis claims, however, that adults also acquire, that the ability to "pick up" languages does not disappear at puberty".

En outre, d'après Krashen (1982)

"...The true causative variables in second language acquisition derive from the input hypothesis and the affective filter-the amount of comprehensible input the acquirer receives and understands, and the strength of the affective filter, or the degree to which, the acquirer is "open" to the input".

En d'autres termes l'input compréhensible (sera discuté en détails plus tard dans ce chapitre) et un faible filtre affectif sont des conditions qui favorisent l'acquisition de la L2. Cette dernière notion (filtre affectif) sera discutée dans les pages qui vont suivre.

L'apprenant en L2 n'est pas conscient qu'il est en train d'acquérir une langue, mais il est seulement conscient du fait qu'il utilise la langue pour la communication. Le résultat de l'acquisition est un système de connaissances inconscientes ou implicites. En général nous ne sommes pas conscients des règles de la langue que nous avons acquises mais nous pouvons les sentir "feel for correctness" sans pour autant être capable de les énoncer ou même déterminer quelle est la règle qui a été violée. Pour définir l'acquisition, en d'autres termes on pourrait dire que c'est l'apprentissage implicite, ou bien l'apprentissage informel ou encore l'apprentissage naturel.

b) Apprentissage: C'est le procédé conscient par lequel un adulte développe une compétence en L2. Ce procédé se rapporte à la connaissance explicite ou consciente de la L2. C'est-à-dire connaître les règles et être capable d'en parler ou de les verbaliser. Donc, nous avons une connaissance formelle de la L2 comme résultat de l'apprentissage de celle-ci dans une situation formelle ou encore d'un programme d'étude personnelle.

En somme, la distinction entre acquisition et apprentissage reconnaît chez l'adulte l'existence d'une capacité d'acquérir une langue seconde. Ce qui ne veut pas dire que les adultes pourront toujours obtenir une compétence qui se rapproche de celle du locuteur natif; mais que ceux-ci peuvent avoir accès au mécanisme linguistique naturel inné (L.A.D), responsable de l'acquisition de langue. En outre, la correction des erreurs n'a presque pas d'effet sur l'acquisition inconsciente, mais son effet est utile sur l'apprentissage conscient. Elle aide l'apprenant à faire une représentation de la bonne forme de la règle. (pour discussion voir Krashen 1982, p.11).

La Distinction Acquisition-Apprentissage d'après  
Krashen et Terrèll 1983

acquisition	learning
similar to child first language acquisition	formal knowledge of language
"picking up" a language	"knowing about" a language
subconscious	conscious
implicit knowledge	explicit knowledge
formal teaching does not help	formal teaching helps

1.3 L'apprentissage ne mène pas à l'acquisition

La distinction que nous venons de voir proclame qu'il y a deux procédés distincts et indépendants que l'adulte utilise pour assimiler la langue seconde (L2). Mais, d'après le modèle d'auto-correction pour la performance de Krashen (1976), l'apprentissage conscient agit comme éditeur en corrigeant les erreurs ou tout ce qui apparaît comme erreur dans la production ou l'"output" du système acquis. Ceci se fait avant que la

phrase ne soit énoncée ou écrite. Par conséquent, la connaissance consciente n'est pas responsable du fait que nous parlons couramment une L2. Mais la facilité de l'expression en L2 est le résultat de l'acquisition. D'autre part, il faut rappeler que l'apprenant en L2 pour utiliser l'auto-correction (monitor) est soumis à trois conditions: se concentrer sur la forme (Dulay et Burt 1978), connaître la règle qui s'applique et avoir assez de temps. (pour plus de détails voir Krashen 1977 a). Quant à l'utilisation de l'auto-correction (la grammaire consciente), celle-ci varie selon les apprenants. (voir Krashen 1978 b).

Un autre aspect important de la distinction acquisition/apprentissage qu'il faut souligner est que: d'après Krashen (1982), l'apprentissage ne mène pas à l'acquisition. En effet, l'idée que nous apprenons d'abord une nouvelle règle et par la pratique nous l'acquérons est très répandue et paraît intuitivement évidente. Ce processus de convertir la règle apprise en règle acquise s'appelait interiorisation ("internalization"). C'est de cette manière que la plupart des gens croient qu'ils ont appris la L2. Mais l'acquisition de la langue selon la théorie de Krashen ne se déroule que d'une seule manière. C'est-à-dire que l'apprenant comprend l'input qui contient une structure que celui-ci doit acquérir. Cette structure est de la forme "i+1" (Krashen 1982).

Pour soutenir l'idée que l'apprentissage ne devient pas acquisition, Krashen donne trois raisons principales:

- 1) Tout d'abord nous observons des cas d'acquisition dans lesquels l'apprentissage n'a jamais eu lieu. Car il y a des apprenants qui utilisent des structures assez compliquées de la L2 mais ne connaissent pas la règle d'une manière consciente. Il y a beaucoup de cas dans la littérature de l'acquisition de la L2 qui illustrent ce phénomène.
- 2) Plusieurs apprenants en anglais langue seconde quand ils ont acquis un montant considérable de la langue anglaise, connaissent aussi plusieurs règles explicites. Cependant, on remarque qu'ils font des erreurs de négligence sur des règles qui sont linguistiquement simples. Ceci arrive lorsque l'apprenant a appris une règle mais ne l'a pas acquise, le plus souvent avec des items acquis en retard comme par exemple en anglais la terminaison des verbes réguliers à la troisième personne du singulier au présent ("He goes to work everyday"). On observe quand même des erreurs d'inattention sur ce genre d'items dans la performance d'un apprenant même s'il connaît la règle et qu'il l'a pratiquée à plusieurs reprises.
- 3) Une autre raison qui fait qu'on ne partage pas l'idée que l'acquisition exige un apprentissage préalable est que: même les meilleurs apprenants maîtrisent seulement un petit sous-ensemble de règles de la L2. Les linguistes admettent aussi que leur connaissance consciente même des langues les mieux étudiées est imparfaite. (Krashen 1982, pp 83-88).

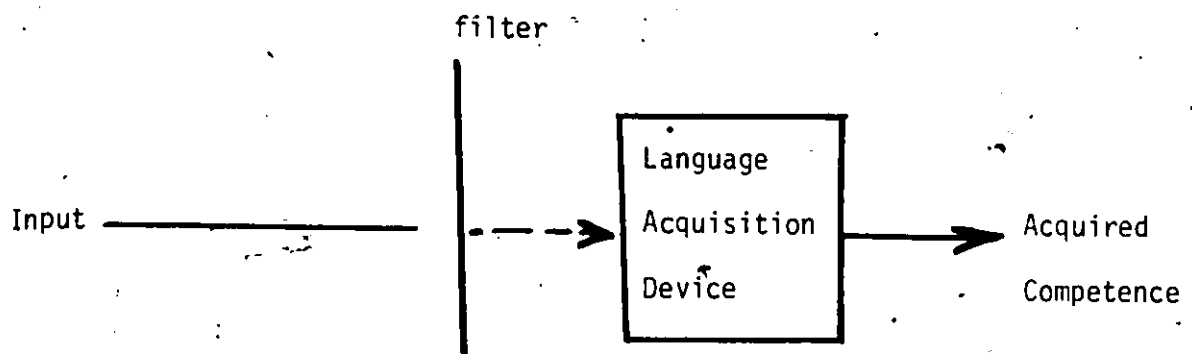
#### 1.4. Le filtre affectif (affective filter)

Le concept de filtre affectif était tout d'abord proposé par Dulay et Burt (1977) et reste consistant avec le travail théorique fait dans le domaine des variables affectives et de l'acquisition des L2. L'hypothèse de filtre affectif démontre comment les facteurs affectifs sont reliés au processus de l'acquisition des L2. Les recherches faites dans ce domaine (Krashen 1981-1982) confirment qu'une certaine variété de facteurs affectifs sont reliés au succès dans l'acquisition de la L2. On peut les classer dans trois principales catégories: il y a la motivation. Les apprenants avec la motivation instrumentale ou intégrative réussissent le plus souvent dans l'acquisition de la langue seconde (Gardner et Lambert 1972, Lukmani 1972). Ensuite celui qui a la confiance en soi et une bonne image de soi fait mieux aussi dans l'acquisition de L2; et enfin moins d'anxiété personnelle ou commune à toute la classe peut conduire à l'acquisition de la L2. Ces variables affectives selon Krashen sont reliées à l'acquisition et non à l'apprentissage à partir du moment où elles ont tendance à montrer une relation avec la réussite en L2 quand il s'agit des tests de type communicatif et qui exigent un système de connaissances acquises et non apprises. C'est-à-dire que lorsque les étudiants ont passé le test, ils ont utilisé la langue dans des situations où il y a assez d'input compréhensible. (Krashen 1982).

En outre, l'hypothèse du filtre affectif démontre que le processus de l'acquisition de la L2 varie d'un individu à l'autre selon la force ou le niveau de leurs filtres affectifs. Ceux qui n'ont pas des attitudes

optimales pour l'acquisition de la L2, non seulement ils ne vont pas chercher peu d'input mais aussi leur filtre est élevé c'est-à-dire que le niveau de frustration est haut; par conséquent, même s'ils comprennent le message, l'input n'atteindra pas le mécanisme responsable de l'acquisition de la langue. Par contre, ceux qui ont des attitudes favorables à l'acquisition de la L2, non seulement vont chercher et obtenir plus d'input mais encore leur filtre affectif sera plus bas. Ce qui leur donne plus d'ouverture à l'input et par conséquent l'input atteindra en profondeur L.A.D. (Krashen 1982).

En conclusion, d'après la théorie du moniteur de Krashen les adultes acquièrent aussi la langue seconde. L'input accessible et un faible filtre affectif sont des facteurs qui favorisent l'acquisition de la langue seconde chez les adultes.



Opération du filtre affectif d'après Krashen 1982

### 1.5 L'Apprentissage des langues secondes dans un contexte institutionnel.

Dans un contexte formel, à l'école par exemple, l'apprentissage de la L2 se déroule avec l'aide d'un professeur de langue qui enseigne d'une manière formelle les aspects linguistiques de la L2. Dans le même ordre d'idée Macnamara (1975) constate que:

"... in school attention is generally focused on language not on what is being said language".

En d'autres termes à l'école la langue est perçue comme quelque chose qu'il faut apprendre, et par conséquent l'accent est mis sur la forme: par exemple les règles de grammaire doivent être apprises par coeur. D'après Krashen et Seliger (1975) l'enseignement dans un tel contexte est caractérisé par la détection d'erreurs, et les règles explicites sont présentées une à la fois. D'autre part, ils remarquent que cette façon de présenter les données linguistiques ne se retrouve pas dans un contexte naturel.

Dans l'apprentissage des langues secondes, deux points de vue entre autres se dégagent. Tout d'abord Hale et Budar (1970), Fathman (1975) ont démontré que l'apprentissage de la L2 dans un contexte informel ou naturel est plus efficace par rapport à l'école chez l'enfant. D'autre part, Corder (1967), Frith (1975), Cooper (1970) ont trouvé que dans un contexte formel d'apprentissage de la L2, la correction d'erreurs semble donner plus de bénéfice à l'adulte. Ce qui revient à dire que l'adulte

éprouve certaines difficultés dans l'acquisition de la L2.  
(Scovel 1969, Lenneberg 1964, 1967, Selinker 1972).

Mais, les études faites par Upshur (1968), Carroll (1967), Mason (1971) ont démontré que les adultes peuvent utiliser les données linguistiques fournies par l'environnement informel ou naturel d'une manière efficace pour l'acquisition de la L2. D'autre part, Brière (1966) qui appuie ce point de vue a trouvé dans son étude que plus une habileté linguistique est pratiquée dans un contexte naturel ou informel, plus son amélioration est possible.

En outre, Krashen et Seliger (1976), Krashen, Seliger et Hartnett (1974), Krashen, Jones, Zelinski et Usprich (1978) ont démontré que l'acquisition dans un contexte naturel exige l'usage régulier et intensif de la L2, et que la durée de l'apprentissage formel est reliée à la compétence explicite en L2.

Par ailleurs, Krashen et Seliger (1975) ont suggéré que les apprenants motivés peuvent tirer l'essentiel de l'enseignement formel sans aller à l'école, mais en ayant recours au texte ou en communiquant avec les locuteurs natifs qui peuvent leur fournir le feedback nécessaire afin de corriger leurs erreurs. Alors, Spolsky (1969) qui soutient ce point de vue, a conclu dans son rapport que l'attitude de l'étudiant vis-à-vis des locuteurs natifs de la L2 aura un grand effet sur l'apprentissage. Macnamara (1971) l'a signalé que la différence entre une classe

et la rue en tant qu'environnement d'apprentissage est la motivation. Ainsi, le bon apprenant semble trouver une motivation peu importe où il se trouve. En effet, Carroll (1977) a dégagé un certain nombre d'habiletés qui sont nécessaires à un bon apprenant. D'autre part, Rubin (1975), Bruner et Mackworth (1970), Carroll (1977) et Stern (1976) ont suggéré des stratégies qui pourraient favoriser la réussite dans l'apprentissage de la L2. Mais, Gardner et Lambert (1959, 1972), Lukmani (1972), Spolsky (1969) ont trouvé dans leurs études que les apprenants avec une motivation intégrative réussissent mieux dans l'apprentissage d'une langue seconde.

En conclusion, Krashen (1981), dans le cadre de la théorie du "monitor" trouve que les environnements naturel et formel contribuent tous les deux à la compétence en L2: le contexte naturel fournit à l'adulte et à l'enfant, l'input nécessaire pour l'acquisition de la langue. Quant à la classe en tant que contexte formel fournit des données explicites pour le développement du moniteur; et dans la mesure où l'usage de la langue est accentué, nous avons donc simultanément une source de données pour l'acquisition. En outre, l'expérience de Newmark (1971) confirme l'acquisition de la L2 par les adultes et trouve que: la langue est apprise

"à whole act. at a time rather than an assemblage of constituent skills"

et qu'il est préférable que les adultes

"...learn language in chunks rather than rule by rule" (Newmark 1966).

En somme, les études que nous venons de présenter suggèrent que les adultes peuvent acquérir la langue seconde aussi bien dans un contexte naturel que formel. Alors, la question qu'ont peut se poser est de savoir qu'est ce qui favoriserait l'acquisition de la L2? Ceci nous amène à aborder l'hypothèse sur l'input.

#### 1.6 Input:

Cette hypothèse est reliée à l'acquisition et non à l'apprentissage. D'après Krashen (1982) la langue s'acquiert quand nous comprenons l'input qui est un peu plus au-dessus de notre compétence. Alors dans un contexte naturel ou formel on peut rendre l'input accessible aux adultes. Par exemple, dans une conversation, un locuteur natif de la langue cible s'adresse à un apprenant, son discours modifié comme le parler étranger (Foreigner Talk Discourse) peut être un input compréhensible. (voir Long 1980, 1981)

C'est-à-dire que les locuteurs natifs aussi bien que les parents simplifient leurs discours parce qu'ils sont motivés par les besoins de communication. Dans les classes de langue seconde, le professeur adopte ce genre de discours pour expliquer et se faire comprendre: le parler étranger (Freed 1978, 1980) est un exemple d'input accessible. En classe on peut rendre aussi l'input accessible en utilisant les techniques audio-visuelles et en contextualisant au maximum les structures de la L2. (Krashen 1982). D'après Krashen, le professeur ramène son parler à un niveau un peu plus élevé que celui de la compétence de l'apprenant en L2.

Dans l'acquisition, il arrive que l'apprenant passe d'une structure à l'autre:  $i$  à  $i+1$  pourvu qu'il comprenne les phrases dans lesquelles cette dernière dont la forme est  $i+1$  est utilisée. C'est ce que Krashen (1981, 1982, 1983, 1984) appelle input accessible. Cependant, Krashen et Scarcella (1978) remarquent que la mémorisation des phrases et tournures ou expressions figées "routines and patterns" ne font pas partie de l'acquisition et n'y conduisent pas.

En outre, dans le modèle d'apprentissage de la L2 de Frauenfelder et Porquier (1979) l'input ou entrée est définie comme tout ce à quoi l'apprenant est exposé: c'est-à-dire un nombre illimité de données linguistiques et socio-linguistiques fournies par des situations différentes et par des personnes diverses sous une forme écrite ou orale et avec des intentions de communication. Le plus souvent l'entrée (input) est caractérisée, selon la situation d'apprentissage naturel ou institutionnel. Tout d'abord, dans le premier cas l'entrée est naturelle et non structurée. Le contenu prime sur la forme. Les données socio-linguistiques et culturelles sont diversifiées et spontanées. Mais dans le deuxième cas, la forme et le contenu sont fixés par le programme. L'accent est mis plus sur la forme que sur le contenu. On assiste à une restriction de l'interaction sociale qui est guidée par l'enseignement, le programme et la méthode. Alors, l'entrée (input) peut comporter des données pédagogiques telles que des instructions pour faire des exercices en L1 ou en L2.

Pour Krashen (1976) deux traits caractérisent la situation formelle d'apprentissage de la L2. Tout d'abord, le professeur de langue explique les règles d'une manière explicite et en outre il apporte aux apprenants un retour (feedback) qui n'est autre chose qu'une nouvelle entrée en corrigeant et expliquant leurs erreurs. Il faut ajouter que dans une situation institutionnelle, le retour (feedback) est surtout centré sur la forme, alors que dans la situation naturelle, il l'est sur le contenu et les exigences sociolinguistiques.

En somme, d'après les deux situations d'apprentissage que nous venons d'examiner, l'apprenant est exposé à une entrée dite implicite qui représente des échantillons authentiques de la langue dans un contexte naturel, s'il s'agit d'une situation formelle l'entrée est explicite; c'est-à-dire les explications sur la langue en termes métalinguistiques.

#### 1.6.1 Intake

Comme l'input représente la totalité des données auxquelles l'apprenant est exposé, Frauenfelder et Porquier (1979) ont suggéré qu'il y a une fraction de données brutes qui est effectivement comprise et assimilée. Cette portion de données s'appelle intake ou saisi.

Cette notion (intake) est similaire à ce que Krashen (1981,1982,1983,1984) appelle input accessible. On peut noter qu'il n'y a pas de concept intermédiaire entre input et intake. Mais, cette distinction nous permet de comprendre qu'il peut arriver que l'apprenant n'assimile pas tout ce qu'on lui présente, ce décalage peut provenir soit de l'apprenant lui-même ou de l'entrée (input) fournie ou tout simplement des deux. (Corder 1973). On peut remarquer aussi que la saisie (intake) varie selon les individus même s'ils sont exposés à la même entrée (input). Ce qui revient à dire que les critères individuels font en sorte qu'on ne peut pas avoir des saisis identiques dans un même groupe d'apprenants. Cependant, il faut noter que tout ce qui est saisi n'est pas intégré. Parcequ'il faut effectuer les opérations de rejet, de tri et d'élimination quand on veut additionner, restructurer ou complexifier les connaissances saisies.

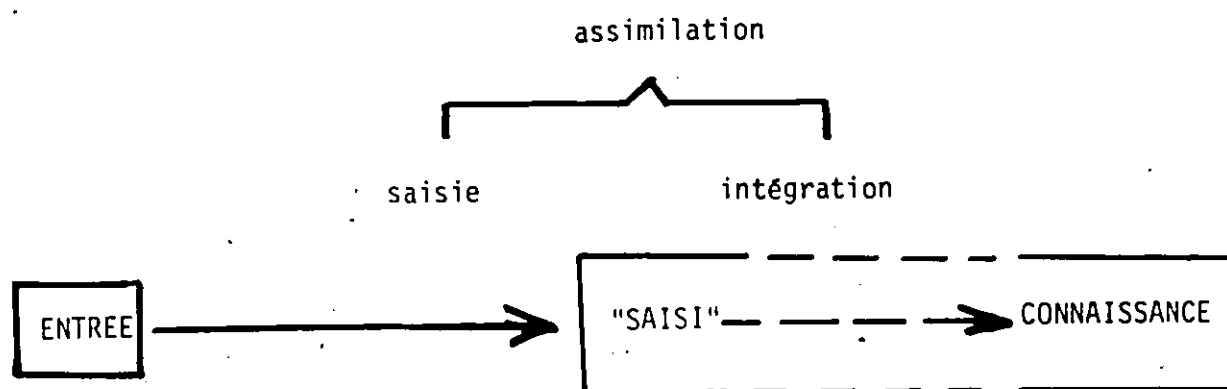


Schéma tiré de Frauenfelder et Porquier (1979)

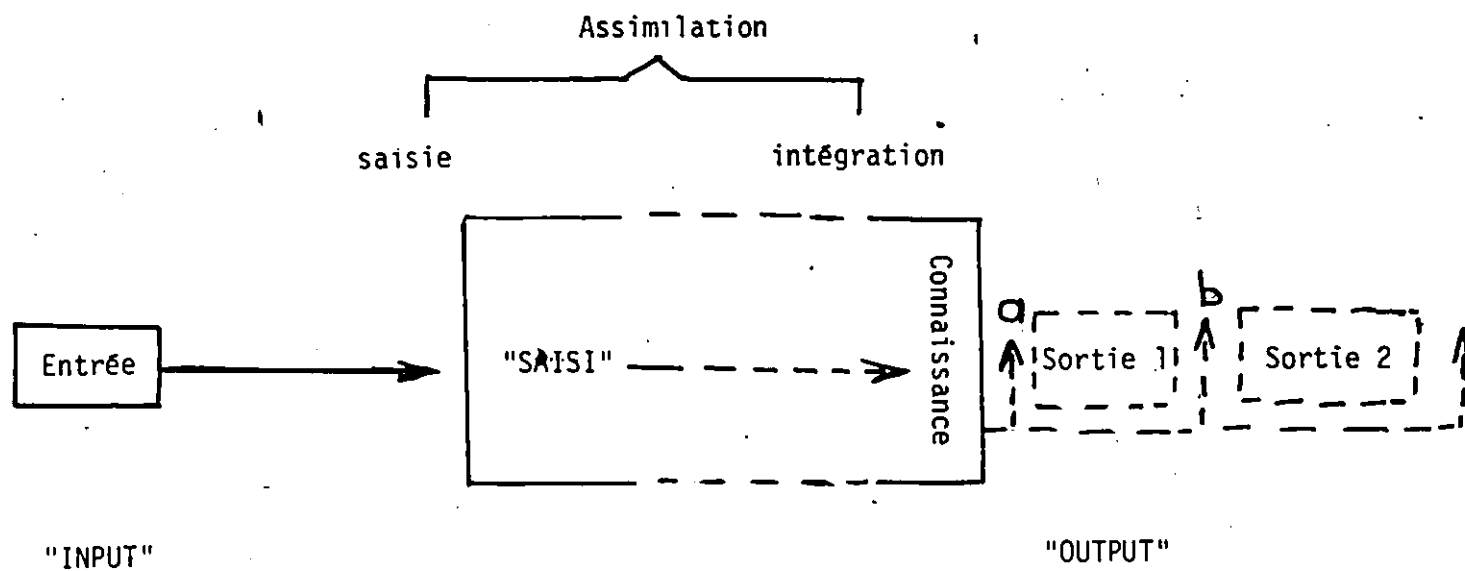
Le schéma précédent indique l'itinéraire d'une donnée linguistique de l'entrée à la connaissance. On peut maintenant examiner sa sortie.

En effet, l'apprenant possède un système de connaissance linguistique en L2 qu'on appelle interlangue. (IL) pour plus de détails voir: Selinker (1972), Adjémian (1976, 1981), Perdue (1978). Elle représente les connaissances en L2 de l'adulte à un stade donné de l'acquisition. Cette connaissance est en fait incomplète par rapport à celle que possède le locuteur natif et englobe son expérience à la fois de la langue et du monde.

On peut souligner aussi que la connaissance de l'apprenant en L2 est soumise à un système de contrôle dans la production. Pour Krashen (1976) l'apprenant, en milieu formel utilise un système de contrôle conscient qu'il appelle "monitor" en y ajoutant de la L1. D'autre part, dans l'utilisation du "monitor" on retrouve une variation individuelle. On peut avoir le sous utilisateur, le surutilisateur, et l'utilisateur optimal en tenant compte de certaines conditions. (pour discussion voir Krashen 1976).

Mais Frauenfelder et Porquier (1979) suggèrent deux types de contrôle: le contrôle apparent ou "overt editing" qui se manifeste dans le discours par auto-correction et des hésitations, et le contrôle

non apparent ou "covert editing" qui est antérieur et la correction de l'énoncé sont faits mentalement. Ces deux types de contrôle mettent en relief les deux genres de sorties qu'on peut avoir dans le discours de l'apprenant en L2.



a: contrôle non apparent

b: contrôle apparent

Modèle d'apprentissage de la L2 de Frauenfelder et Porquier 1979.

## 1.7 Les programmes d'immersion

Le meilleur exemple d'un contexte d'acquisition de langue seconde pourrait être celui des programmes d'immersion au Canada. Ceux-ci ont commencé à St.Lambert, Québec où les parents anglophones, soucieux de donner une éducation bilingue à leurs enfants, ont ouvert les premières classes expérimentales d'immersion en français langue seconde entre 1963 et 1966. (pour plus de détails sur l'historique des programmes d'immersion voir: Lambert et Tucker 1972, Stern 1978). A partir de 1969 les rapports en provenance de St.Lambert ont influencé l'expansion de l'immersion dans d'autres provinces du Canada.

### 1.7.1 Description des programmes d'immersion

Les deux formes d'immersion les plus connues sont: l'immersion totale et précoce (early total immersion: E.T.I.) et l'immersion tardive (late immersion: L.I.).

La première forme d'immersion (E.T.I.) était appliquée aux enfants à partir de la maternelle. Pendant trois ans, l'enseignement se déroule exclusivement en français L2 par un professeur natif en mettant l'accent sur des buts communicatifs. (Lambert et Tucker 1972, Genesee 1978a, Gray 1981).

L'immersion tardive commence à la fin de l'école primaire

7<sup>ème</sup> année ou junior high en Ontario) ou au début du secondaire avec l'utilisation du français L2 comme médium d'enseignement, sauf pour les matières reliées à la langue anglaise comme les arts.

(Genesee 1981; Genesee, Polich et Stanley 1977, Swain 1978, Morrison 1981).

### 1.7.2 Evaluation des programmes d'immersion

Pour évaluer les résultats linguistiques et académiques de ces programmes, les chercheurs ont comparé les étudiants en immersion à ceux qui suivaient les cours réguliers en langue maternelle.

#### a) Résultats de l'immersion totale et précoce (E.T.I.)

En anglais L1, il n'y avait pas de différences significatives entre les étudiants en E.T.I. et ceux qui suivaient le cours régulier. Cependant, on a remarqué que les étudiants en immersion répondaient mieux aux exigences communicatives d'une situation comme par exemple parler face à face avec son interlocuteur. (Genesee, Tucker et Lambert 1975, Stern, Swain, et Mclean 1976, Gray 1981, Shapson et Day 1982). En outre, Swain rapporte que les étudiants en immersion dans la région d'Ottawa-Carleton (Conseil Scolaire d'Ottawa-Carleton) ont réussi en science aussi bien que les étudiants suivant les cours réguliers en anglais.

Quant aux habiletés en F.L.S., la performance des étudiants en immersion (E.T.I.) est supérieure à celle des étudiants apprenant le français

dans des écoles anglaises. En compréhension auditive et en lecture, cette performance est comparable à celle des jeunes francophones. En outre, réduire le français L2 comme langue d'enseignement implique une réduction de la compétence en F.L.S. des étudiants en immersion partielle. (Genesee 1981 b, Swain 1978).

b) Résultats de l'immersion tardive (L.I.)

Aucun retard n'est signalé en ce qui a trait au développement des habiletés en anglais L1 des étudiants en immersion tardive. (Polich et Stanley 1977). D'autre part, Genesee et Chaplin (1976), Genesee (1977) ont trouvé que le français L2 en tant que médium d'enseignement ne représente aucun obstacle pour le succès académique. Quant aux habiletés en F.L.S., les étudiants en immersion tardive ou précoce arrivent à acquérir une compétence qui se rapproche de celle des locuteurs natifs en compréhension auditive et en lecture, mais une très bonne compétence en production orale.

D'autre part, une étude de Swain et Lapkin (1982) confirme la réussite des étudiants en immersion par rapport à leurs pairs des cours réguliers. En effet, les étudiants en immersion accusent une compétence qui leur permet de fonctionner en français L2, et ne signalent aucun retard, en ce qui concerne les habiletés en anglais L1. (voir témoignages des étudiants en immersion dans l'article de Swain et Lapkin: Page 50, 1984).

### 1.7.3 L'apport des programmes d'immersion dans l'acquisition des L2

L'environnement linguistique fourni dans un programme d'immersion favorise l'acquisition de la L2 sans empêcher le développement des habiletés en L1. Comme le but principal des programmes d'immersion est de former des bilingues capables de fonctionner dans une communauté francophone ou anglophone, d'après les résultats que nous venons de voir, les étudiants en immersion ont réussi à développer une meilleure compétence en production orale et une bonne compréhension auditive. Ce résultat repose sur le fait que le professeur met l'accent sur le contenu plutôt que sur la forme linguistique dans toutes les activités qui se déroulent en L2. Ce qui favorise l'acquisition de la L2 dans un cours immersif est le contenu compréhensible que fournit l'enseignant. (Krashen 1981, 1982). En outre, Krashen (1984) dans son article ajoute:

"D'après la didactique des langues étrangères, l'immersion "réussit" pour les mêmes raisons que d'autres méthodes fructueuses. Ce n'est pas une question de durée de l'enseignement, mais de contenu compréhensible".

Ces mêmes principes d'enseignement se retrouvent dans une classe "encadrée" ou protégée comme par exemple: l'expérience en psychologie à l'Université d'Ottawa (1982). (voir description au chapitre 4). Les étudiants de ce cours encadré ont obtenu de meilleurs résultats en psychologie tout comme ceux des cours immersifs dans diverses matières. Ils ont

amélioré aussi leur compétence en français L2. (Wesche 1984, Edwards et al. 1984)

D'après les principes d'enseignement énoncés par Krashen (1981, 1982, 1984) et Wesche (1984), on peut dire que l'expérience en psychologie à l'Université d'Ottawa se rapproche du programme d'immersion en L2. En outre, Dulay, Burt et Krashen dans "Language Two" (page 16) rapportent que:

"Results from "immersion program" research also confirm the efficacy of the natural environment for language acquisition". (Dulay, Burt et Krashen 1982).

A partir de ce point de vue, on peut établir des parallèles entre les programmes d'immersion, les classes encadrées et les milieux naturels d'apprentissage de langue seconde. Comme l'expérience en psychologie à l'Université d'Ottawa est un exemple type de classe encadrée, elle offre donc un contexte semblable à un environnement naturel d'apprentissage de L2. C'est la raison pour laquelle mon étude de grammaticalité auditive a été appliquée sur ce groupe expérimental et sur un groupe contrôle qui suit le cours régulier de français langue seconde.

### 1.8 Expérience

Le but général de l'expérience tel que mentionné précédemment est d'étudier la distinction entre naturel et formel par le truchement de la

grammaire auditive. Plus précisément on a voulu répondre à un certain nombre de questions:

1. Les étudiants adultes dans un cours encadré vont-ils améliorer leur compétence en langue seconde (L2)?
2. S'ils améliorent leur compétence en L2 dans un cours encadré, cette compétence sera-t-elle comparable à celle des étudiants dans un cours régulier de langue?
3. Les étudiants adultes dans un cours encadré apprennent-ils la matière aussi bien que ceux qui étudient la même matière dans leur langue maternelle?

Les réponses à ces trois questions sont toutes positives. Les étudiants dans le cours encadré ont amélioré leur compétence en F.L.S. . Cette compétence est comparable et même légèrement supérieure à celle des étudiants d'un cours régulier de langue. En outre, le résultat académique des étudiants du cours encadré est aussi bon que celui des étudiants qui ont appris la psychologie dans leur langue maternelle. (pour plus de détails sur le plan expérimental adopté pour répondre à ces questions posées dans l'expérience en psychologie à l'Université d'Ottawa en 1982 par un groupe de chercheurs voir articles: Wesche 1984, Burger et al. 1984, Edwards et al. 1984).

4. Les étudiants qui suivent un cours encadré améliorent-ils leurs connaissances grammaticales inconscientes et conscientes en L2?
5. S'ils améliorent leurs connaissances grammaticales inconscientes et conscientes en L2 dans un cours encadré, ces connaissances seront-elles comparables à celles des étudiants dans un cours régulier de langue?

6. Y a -t-il une différence appréciable dans le développement des connaissances grammaticales inconscientes ou conscientes entre les étudiants d'un cours encadré et ceux d'un cours régulier de langue?

Après avoir examiné les résultats de l'étude au cinquième chapitre, les trois questions (4,5,6) précédentes trouveront leurs réponses au sixième chapitre.

## CHAPITRE 2

## UN MODELE D'"APPRENTISSAGE" DE LA L2

Le modèle d'"apprentissage" (le terme "apprentissage" est utilisé ici comme Bialystok et Fröhlich l'ont fait) que je vais présenter dans ces quelques lignes est celui qui avait été développé par Bialystok et Fröhlich dans leur étude en 1977.

Cette étude avait trois objectifs principaux:

1. développer et examiner un modèle d'apprentissage de la L2,
2. développer une méthodologie pour la recherche en apprentissage,
3. donner des renseignements sur le processus d'apprentissage de la L2.

Dans ce chapitre, je vais me limiter à présenter tout simplement le modèle d'apprentissage des L2 dont il était question dans cette étude.

### 2.1 Présentation du modèle

Le but de l'étude de Bialystok et Fröhlich (1977) était de développer un modèle qui pourrait expliquer l'apprentissage des données linguistiques existentes; et fournir un cadre dans lequel on pourrait envisager et conduire une nouvelle recherche. Alors la conceptualisation du modèle a été faite en réponse à plusieurs questions soulevées dans la littérature comme par exemple: Naiman et al (1978), Brown (1976), cités par Bialystok et Fröhlich). De ces questions posées dans la littérature trois peuvent s'articuler de la façon suivante:

1. Quels sont les facteurs critiques qui entrent en jeu dans l'apprentissage des L2?

A cette première question, le modèle essaye d'inclure les composantes pertinentes à l'apprentissage des L2 qui ont surgi dans la littérature.

2. Quelle est la nature des processus mentaux sous-jacents à l'apprentissage des L2?

Les interactions des composantes de l'apprentissage en L2 qui représentent les activités mentales conscientes et inconscientes forment la base de la description des processus mentaux hypothétiques.

3. Qu'est-ce qui pourrait rendre compte du niveau relatif de la compétence obtenue par différents individus, par les mêmes individus mais dans les habiletés différentes, ou par des individus dans différents environnements d'apprentissage?

D'après le modèle, les facteurs spécifiques à certains apprenants ou à certaines situations d'apprentissage pourraient rendre compte du niveau relatif de la compétence en L2.

## 2.2 Opération du modèle

### 2.2.1 Organisation du modèle de Bialystok et Fröhlich

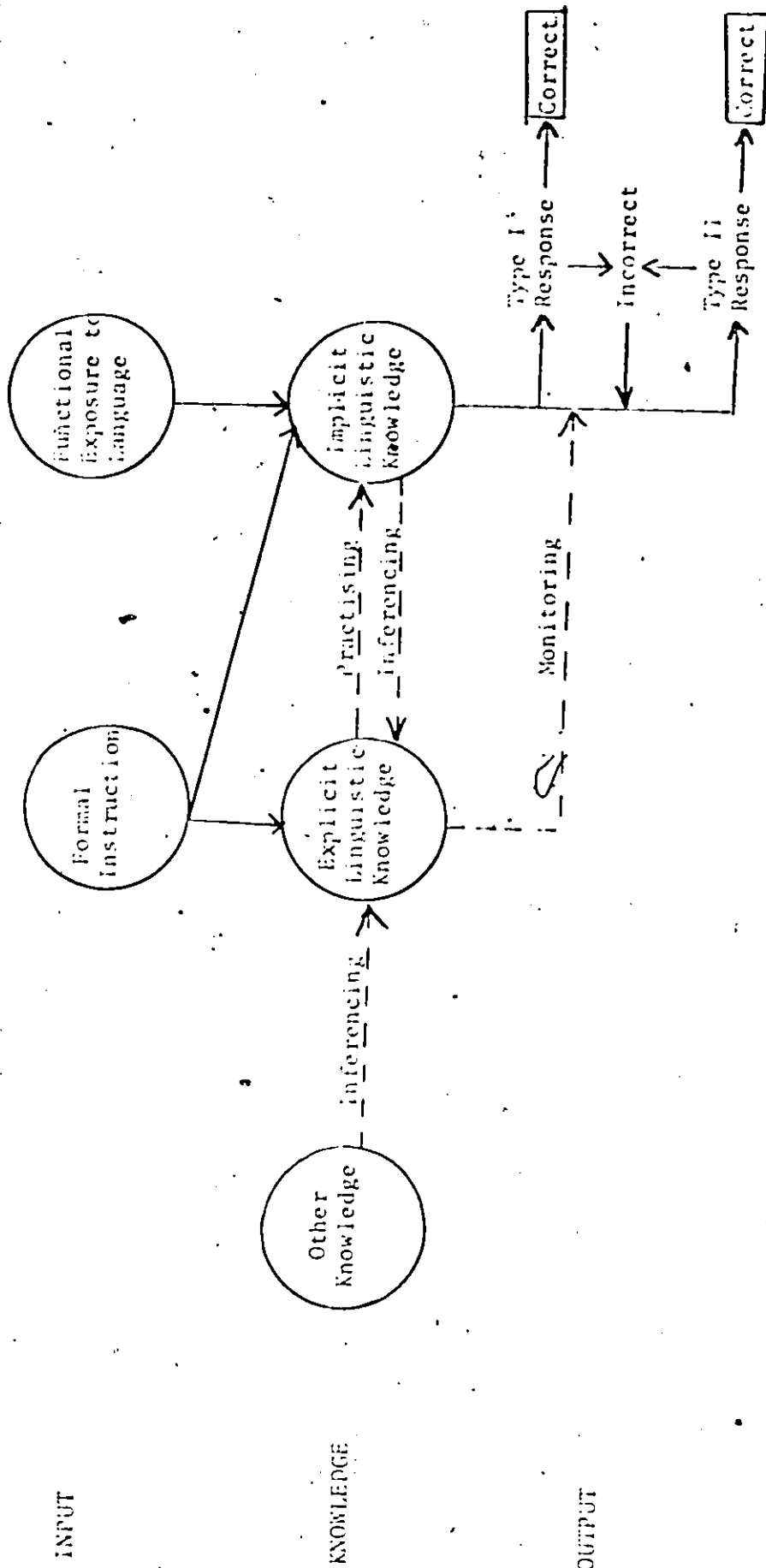
Le modèle proposé par Bialystok et Fröhlich (1977) est organisé en trois niveaux:

a) Input: Ce niveau rend compte de deux sortes d'expériences avec la langue soit dans un contexte institutionnel comme par exemple dans

une classe de langue; ou dans une situation de communication avec les locuteurs natifs de la langue cible.

b) La connaissance: Dans ce niveau on dégage trois sources d'information.. Il y a tout d'abord la connaissance générale du monde et celle d'autres langues. Ensuite, on reconnaît la connaissance linguistique explicite ou encore la connaissance consciente des aspects formels de la langue cible, exemple: morphologie ou syntaxe. Finalement, il y a la connaissance linguistique implicite qui est caractérisée par la compétence inconsciente qu'on possède en L2.

c) Output: Enfin, le troisième niveau comprend à la fois la production et la compréhension de la L2.



Model of Second Language Learning (Bialystok et Fröhlich 1977)

## 2.2.2 L'explication de l'opération du modèle:

### Interprétation de Bialystok et Fröhlich (1977)

L'opération du modèle est expliquée en trois paramètres: les processus d'apprentissage, les stratégies et les traits distinctifs de l'apprenant.

a) Les processus d'apprentissage: Ils concernent à la fois la façon dont les trois sources de connaissances sont construites et utilisées pour des tâches spécifiques de la langue et aussi les mécanismes sous-jacents de production des réponses. Ces processus sont déterminés par des facteurs biologiques, sociaux et culturels et ne sont probablement pas sujets à modification par l'apprenant.

b) Les stratégies d'apprentissage: Il y a la pratique, l'auto-correction (monitoring) et la déduction qui établissent le lien entre les différentes sources de connaissance et les résultats de langue. Ce sont des approches que l'apprenant emploie pour faciliter l'apprentissage et accroître sa compétence linguistique.

La pratique a lieu chaque fois qu'on s'exerce en L2. Elle peut être formelle, c'est-à-dire que l'apprenant concentre sa pratique sur des aspects formels de la langue comme par exemple en mémorisant

certaines structures ou du vocabulaire, ou encore il peut s'exposer à des situations de communication; alors il fait de la pratique fonctionnelle. Telle que présentée dans le modèle, la pratique est comme le transfert d'information de la connaissance explicite à la connaissance implicite. Ce qui rend alors l'information automatique à travers l'usage.

L'auto-correction ou monitoring: Bialystok et Fröhlich (1977) ont tiré ce concept du modèle de Krashen (1976). L'auto-corréction améliore ou corrige l'output ou production en utilisant la connaissance explicite de la L2. Les deux conditions nécessaires pour l'utilisation de l'auto-correction sont: il faut assez de temps et d'attention sur la forme (Krashen 1976).

La déduction, d'après Carton (1971) dérive l'information pertinente soit à partir de la connaissance du monde ou de la connaissance linguistique implicite et l'amène dans la connaissance explicite ou encore à la conscience de l'apprenant en L2.

c) Les traits distinctifs de l'apprenant: Ils représentent les différences individuelles qui déterminent l'efficacité avec laquelle le modèle va opérer pour des apprenants particuliers de la L2. On a souvent montré que l'attitude et la motivation sont d'importants déterminants pour le succès dans l'apprentissage d'une L2. (Gardner 1960, Gardner et Lambert 1972, Naiman et al. 1978).

De la même façon, on a prouvé que l'aptitude est une composante importante de la réussite dans l'apprentissage de langue et rend compte aussi de la variabilité entre les apprenants de L2. (Carroll 1962, Pimsler et al 1966, Wesche 1977 cités par Bialystok et Fröhlich).

### 2.3 Deuxième version du modèle de Bialystok et Fröhlich

#### 2.3.1. Examen du modèle:

L'examen du modèle au cours de la première année d'étude (1977) était concentré sur le rôle joué par les traits distinctifs de l'apprenant et les stratégies d'apprentissage sur les résultats linguistiques obtenus. Le modèle pourrait être utilisé pour expliquer à la fois la différence individuelle dans la réussite et la différence dans le développement de différentes habiletés en identifiant les facteurs reliés à chacune d'elles. Ce qui est très important du point de vue pédagogique. Car si les traits distinctifs identifiés comme importants sont souples à la modification instructionnelle comme par exemple l'utilisation de stratégies particulières; alors ceci rendrait facile l'apprentissage de la langue. (Bialystok et Fröhlich 1977 pour discussion). Comme le modèle englobe ces facteurs, il pourrait être utilisé pour éclaircir les processus impliqués dans l'obtention d'une compétence en L2.

Les relations entre l'input et les compétences pourraient être expliquées en considérant les effets médiateurs des traits distinctifs et des stratégies d'apprentissage. En considérant les interrelations entre

les composants du modèle et ces facteurs, il est possible de faire des prédictions en énumérant les facteurs particuliers qui sont responsables pour l'obtention de compétences linguistiques spécifiques.

Comme divers facteurs d'apprentissage sont spécifiques à certains résultats obtenus, il est nécessaire de trouver un moyen pour analyser les différences entre les habiletés. Deux paramètres sont utilisés pour créer une matrice 2 x 2 de quatre cellules et chacune d'elles représente une habileté linguistique. Le premier paramètre est la modalité c'est-à-dire que l'habileté exige la langue orale ou écrite. Le deuxième paramètre où le but se réfère à la nature formelle ou fonctionnelle de l'habileté.

### 2.3.2. Changements apportés à la deuxième version du modèle

Les données obtenues à partir de l'étude (Bialystok et Fröhlich 1977) ont suggéré deux importantes révisions à apporter au modèle d'apprentissage de la L2.

#### 2.3.2.1. Premier changement:

Le premier changement à faire se situe au niveau de l'input. La dichotomie entre l'instruction formelle et l'exposition fonctionnelle paraît très limitée. À partir du moment où les situations d'instruction contiennent à la fois des aspects formels et fonctionnels la distinction n'est plus significative.

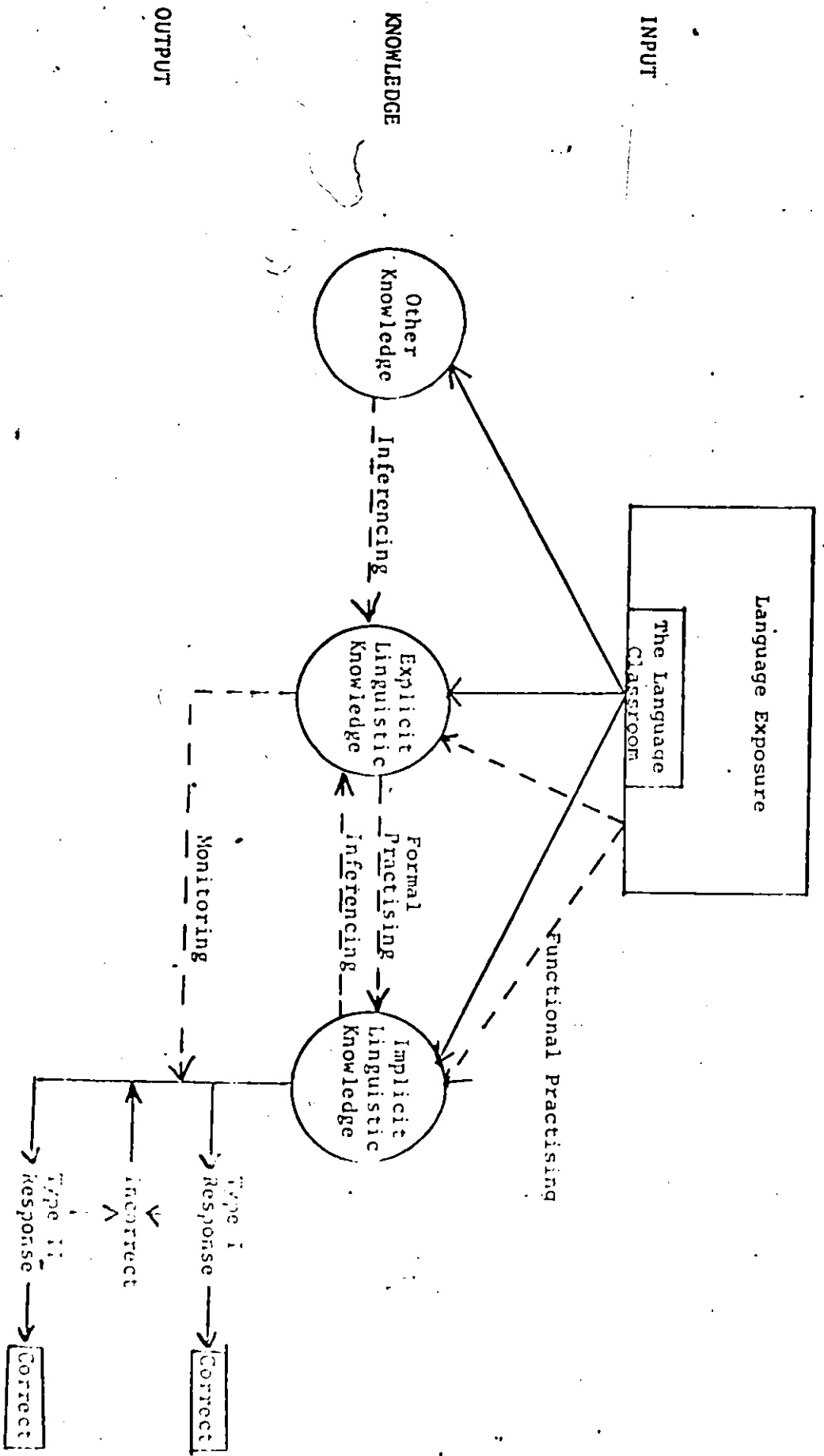
L'exposition augmente tous les aspects de la compétence linguistique. Alors l'input est représenté comme concept global appelé exposition à la langue ("Language Exposure"). A l'intérieur du cadre de l'exposition à la langue, on peut isoler différentes expériences de langue. L'une d'elle est obtenue dans une classe de langue. D'autres peuvent avoir lieu à l'aide de livres de films et de voyages. Une classe de langue devrait fournir des informations aux trois sources de connaissance. C'est-à-dire connaissance explicite qui est représentée par les règles formelles apprises en classe, connaissance implicite obtenue par l'audition de la langue parlée en classe, et d'autres connaissances qui sont d'ordre historique, culturel... apprises en classe.

#### 2.3.2.2. Deuxième changement:

La deuxième révision survient au niveau de la découverte qui stipule que la pratique formelle et fonctionnelle représentent deux stratégies différentes et ont des effets différents sur la réussite. La forme originale de la pratique comme transfert de l'information de la connaissance explicite à la connaissance implicite représente maintenant et seulement la pratique formelle. Les règles conscientes peuvent devenir automatiques par l'étude et l'exercice. La pratique fonctionnelle en addition à l'exposition de la langue en classe a lieu aussi hors de la classe en rencontrant les locuteurs natifs de la langue cible par exemple. En conséquence, l'exposition à la langue a des effets qui facilitent la réussite à la fois sur les connaissances explicites et implicites.

## 2.4 Conclusion

En conclusion, le modèle rend compte des différences entre les tâches formelles et fonctionnelles dans l'utilisation de différentes sources d'information. Pendant que la connaissance linguistique explicite comprend les détails de la grammaire et la forme, la connaissance linguistique implicite contient l'information intuitive exploitée en général dans les tentatives de communication. Plusieurs stratégies d'apprentissage telles que la pratique et la déduction peuvent être employées pour transférer une information spécifique entre les sources de connaissance. Ceci dépend de la situation de langue si la tâche qui s'impose a des exigences formelles ou fonctionnelles.



Revised Model of Second Language Learning (Bialystok et Frhlich 1977)

———— Processes  
 - - - - Strategies

## CHAPITRE 3

### TEST DE GRAMMATICALITE AUDITIVE

Dans ce chapitre, le test dont il est question a été utilisé par Bialystok et Fröhlich en 1977 dans leur étude:

"Second Language Learning and Teaching in Classroom Settings: The Learning Study" pour mesurer les connaissances formelles et explicites du français langue seconde (F.L.S.) apprises dans une situation formelle. Les trois écoles qui ont participé à l'étude de Bialystok et Fröhlich (1977) étaient situées dans des quartiers de classe moyenne de la ville de Toronto. Tous les sujets apprenaient le français langue seconde à l'école, c'est-à-dire d'une manière formelle. La composition du test de grammaticalité sera abordée dans le prochain chapitre. Pour une question de terminologie, j'emploierai les termes connaissances consciente et inconsciente au lieu de connaissance explicite et implicite.

#### 3.1 Un instrument pour l'investigation de la relation entre la connaissance linguistique explicite ou consciente et implicite ou inconsciente et l'output de la langue.

##### 3.1.1. Distinction entre connaissance consciente et inconsciente:

Dans le modèle d'apprentissage proposé par Bialystok et Fröhlich (1977) présenté au deuxième chapitre, une distinction théorique est faite

entre l'information sur la langue qui est représentée d'une part dans la connaissance consciente ou explicite et d'autre part dans la connaissance inconsciente ou implicite. L'attribution de l'information à l'une de ces sources ne dépend ni du contenu, ni de la méthode d'instruction. Cette distinction d'après Bialystok et Fröhlich (1977) dépend de l'habileté avec laquelle l'apprenant manipule la règle. Alors, les règles qui peuvent être employées d'une manière consciente par l'apprenant sont emmagasinées dans la connaissance explicite ou consciente. Et celles qui sont utilisées intuitivement font partie de la connaissance inconsciente. En d'autres termes cette distinction permet de saisir la différence entre la langue qui est délibérément construite (connaissance consciente) et celle qui est automatiquement produite (connaissance inconsciente).

Si cette distinction théorique entre connaissance consciente et inconsciente est valable pour Bialystok et Fröhlich (1977) il serait donc possible d'identifier les tâches particulières en langue cible qui dépendent de chacune de ces sources de connaissances. En outre, une compréhension plus précise des occasions pour l'intervention explicite dans la production en langue cible fournirait plus de lumière en ce qui concerne le rôle de l'instruction formelle.

La description de la connaissance linguistique consciente dans le modèle de Bialystok et Fröhlich (1977) admet une variabilité extrême entre les apprenants en ce qui concerne le contenu de cette source. Alors une simple description ne peut prédire l'information qui ferait partie de

la connaissance consciente. Mais, des déclarations générales sur des différentes tâches linguistiques pourraient vraisemblablement capter la différence entre celles qui seraient résolues à partir de la connaissance inconsciente et celles qui additionnellement exigeraient une information de la connaissance consciente.

### 3.1.2 Facteurs déterminants de la connaissance consciente:

Trois facteurs déterminent le contenu de la connaissance consciente. L'âge de l'apprenant, le niveau d'apprentissage de la langue seconde et la base linguistique de l'apprenant.

Age: Les jeunes apprenants pourraient utiliser la L2 de la même façon que la L1 par rapport à ce que feraient les apprenants âgés. Les plus jeunes s'appuyeraient sur l'intuition et se préoccuperaient moins de la présence d'une erreur par rapport aux plus âgés.

Niveau d'apprentissage: Un niveau plus avancé dans l'apprentissage de la L2 pourrait signifier qu'une quantité importante d'information sur la langue est devenue automatique. Ce qui placerait alors une plus grande proportion de la langue sous le contrôle inconscient.

Expérience linguistique: Les apprenants qui ont eu des connaissances dans un certain nombre de langues bénéficieraient à la fois de la facilité avec la langue en général et d'une plus grande source d'information pour en faire une base pour des déductions linguistiques tels que le rapport et la similarité structurelle entre les langues.

### 3.1.3 Conditions de l'interaction entre connaissance consciente et connaissance inconsciente.

Malgré la variabilité individuelle dans la relation entre la connaissance consciente et inconsciente, il serait possible de déterminer les conditions générales de leur interaction. Par exemple, des contraintes situationnelles telles que celles qui arrivent pendant la conversation avec un locuteur natif pourrait amener l'apprenant à se pencher plus sur la facilité de s'exprimer par rapport à la précision. En conséquence, la production de la langue proviendrait en plus grande partie de la connaissance inconsciente. Car se référer à la connaissance consciente produirait des détails qui freineraient l'interaction dans la conversation. De la même manière, un apprenant qui écrit une lettre utiliserait à la fois la connaissance linguistique consciente et d'autres sources comme le dictionnaire pour s'assurer de la précision de la production de la seconde.

Les tâches linguistiques qui mettent l'accent sur le détail grammatical peuvent entraîner l'apprenant à consulter la connaissance consciente pour deux raisons: D'une part, bien que n'importe quel aspect structural puisse être emmagasiné dans la connaissance inconsciente, la coordination des quantités plus grandes d'information détaillée exigerait l'intervention de la connaissance consciente. Par exemple, en français l'apprenant connaît la règle de la formation du passé composé en prenant l'auxiliaire et le participe passé du verbe. Il sait aussi

La règle de la formation et la place du pronom objet. En combinant ces deux règles, la place du pronom deviendrait problématique. En outre, l'enceinte dans laquelle les tâches linguistiques exigent des détails grammaticaux est la classe. L'accent mis sur la forme exacte peut affaiblir la volonté de l'apprenant à faire des erreurs intuitives en attribuant ces tâches linguistiques seulement à la connaissance inconsciente. Ce qui nous donne l'hypothèse suivante: "les tâches qui sont basées sur un plus grand montant d'information devrait induire l'apprenant à compléter sa réponse inconsciente par une information de la connaissance linguistique consciente." (voir Bialystok et Fröhlich 1977).

#### 3.1.4 Le test de grammaticalité auditive

Ce test mentionné au début du chapitre a été utilisé pour décrire l'interaction entre l'intuition et la connaissance consciente par Bialystok et Fröhlich (1978). Dans ce test, on a demandé aux étudiants de fournir des informations sur des phrases enregistrées à partir de trois critères. Le premier était d'écouter la phrase et juger si elle est correcte ou incorrecte. Le deuxième était de déterminer la partie de la phrase qui contient une erreur, et enfin, choisir parmi les neuf règles grammaticales celle qui a été mal-appliquée.

Au premier critère les étudiants jugeaient spontanément la grammaticalité à l'aide de leurs intuitions linguistiques. Le temps alloué

entre deux phrases (3 secondes) n'a pas affecté les réponses. Mais pour le deuxième et troisième critères, le facteur temps était nécessaire avec une pause de 15 secondes. Car la question étant détaillée exigeait plus d'information linguistique. Ce qui fait que les étudiants jugeaient intuitivement la phrase et se réfèrent ensuite à leur connaissance consciente pour compléter la réponse. Donc pour répondre à des questions qui exigent plus de détails linguistiques, l'utilisation des deux sources d'informations linguistiques (implicite et explicite) est très nécessaire. (voir modèle de Bialystok et Fröhlich 1977). Ce procédé de mettre en oeuvre d'abord l'intuition et ensuite les connaissances formelles pour accomplir une tâche linguistique, nous donne des renseignements sur l'interaction entre connaissances implicites et connaissances explicites ou formelles. Par ailleurs, Bialystok, Fröhlich et Howard (1978 b) ont trouvé dans leur étude que le test de grammaticalité auditive est l'instrument approprié pour décrire cette interaction.

### 3.2. Une justification du rôle joué par le moniteur.

#### 3.2.1 Les stratégies.

Les recherches dans le domaine de l'apprentissage des L2 ont dégagé un certain nombre de facteurs qui affectent le succès avec lequel un apprenant pourrait maîtriser la langue cible. Ces facteurs sont reliés d'une part, à l'aptitude, attitude et motivation de l'apprenant et à certains de sa personnalité, et d'autre part à la situation d'apprentissage: à savoir la durée de l'exposition à la L2 et à la méthode

d'enseignement employée, Ce qui a fourni plus d'informations sur le procédé et les aspects de différentes situations d'apprentissage de la L2. Alors les recherches récentes ont identifié certaines stratégies qu'utilisent la plupart des apprenants pour améliorer leur rendement en L2. (Bialystok et Fröhlich 1977, 1978, Carton 1971, Krashen 1976, 1977, Stern 1975, Rubin 1975). Parmi toutes les stratégies identifiées par ces recherches, quatre d'entre elles sont plus utilisées: il s'agit de la pratique formelle et fonctionnelle, l'auto-correction (moniteur) et déduction. Un questionnaire a été élaboré par Bialystok et Fröhlich dans le cadre de leur étude (1977) pour examiner l'utilisation de ces stratégies par les sujets en leur demandant d'indiquer pendant combien de temps ils étaient engagés dans diverses activités en langue cible. Les stratégies susmentionnées ont été regroupées sous l'étiquette "stratégies conscientes". (pour discussion voir Bialystok et Fröhlich 1978, Bialystok 1979).

### 3.2.2. Le moniteur.

Parmi les stratégies que nous venons de mentionner, une d'elles retient notre attention: l'auto-correction ou moniteur. En effet, la conceptualisation de cette stratégie émane en grande partie de la théorie du moniteur de Krashen (1976). L'auto-correction ou moniteur est un mécanisme qui modifie les réponses ou la production du locuteur selon les informations linguistiques qu'il a apprises. Deux conditions sont nécessaires pour permettre son utilisation: il faut assez de temps et

prêter attention à la forme. Le temps est nécessaire parce que les réponses spontanées sont basées non pas sur ce que le locuteur a appris sur la langue, mais sur sa connaissance intuitive ou implicite de la langue qui résulte de l'acquisition. Ainsi, la connaissance formelle peut s'immiscer dans la conversation pour corriger la réponse. L'attention est portée sur la forme pour identifier l'erreur et la corriger.

Quand on regarde la stratégie de l'auto-correction, on s'aperçoit qu'elle inclut ces aspects de la théorie du "moniteur". Cette stratégie pourrait fonctionner selon les conditions énoncées par la théorie du "monitor": suffisamment de temps et d'attention à la forme. Cette stratégie n'est pas restreinte aux situations de conversation, mais s'appliquerait aussi à n'importe quelle autre activité linguistique. Par exemple la compréhension pourrait être à l'aide de la réflexion sur les aspects formels du message et aussi sur la structure.

### 3.2.3 Effets des stratégies sur le rendement

Dans son étude, Bialystok (1979) rapporte que l'utilisation de ces stratégies a eu des effets positifs sur le rendement pour certains tests. Parmi toutes les stratégies, la pratique fonctionnelle est la plus responsable du rendement dans tous les tests. Cependant, l'auto-correction (monitoring) a donné un effet positif sur le rendement pour le niveau dix. Selon les conditions énoncées par Krashen (1976) pour permettre le bon fonctionnement du "monitor", il semble que le test écrit remplit

les deux conditions: temps et attention à la forme. La grammaticalité auditive exige l'attention à la forme et il faut assez de temps pour la lecture. En outre, si la condition sur la forme était plus importante, alors la stratégie de l'auto-correction faciliterait plus la grammaticalité auditive que la lecture. Et si la condition temps était plus importante, l'auto-correction serait plus bénéfique pour la lecture que pour la grammaticalité auditive.

### 3.3 Conclusion:

Dans ce chapitre, nous avons discuté de l'interaction entre connaissance linguistique inconsciente et consciente et la production linguistique. Il a été question aussi de présenter le test de grammaticalité auditive comme instrument approprié pour examiner certains aspects de la relation entre connaissance linguistique inconsciente et consciente. En outre, en résolvant certains problèmes de ce test à l'aide de la connaissance linguistique explicite, le rôle joué par la stratégie de l'auto-correction devient très important. Il faut souligner aussi que le moniteur d'après Krashen (1976) permet d'améliorer la performance. Mais, dans le cas du test de grammaticalité auditive, il s'agit d'utiliser le moniteur pour corriger le discours d'une autre personne. Cette stratégie est toujours efficace et obéit aux conditions nécessaires.

## CHAPITRE 4

## METHODOLOGIE

4.1 Sujets:4.1.1. Sélection des sujets:

Les deux groupes d'étudiants qui ont participé à cette étude sont: le groupe expérimental (groupe A) qui faisait partie de l'expérience en psychologie de janvier à avril 1982, et le groupe contrôle (groupe B) qui suivait un cours régulier de français langue seconde (L2) à l'Institut de Langues Vivantes de l'Université d'Ottawa. Pour avoir plus de renseignements sur leur expérience antérieure en français L2, un questionnaire a été élaboré et administré à ces deux groupes. (voir format du questionnaire à l'annexe).

4.1.2 Groupe expérimental:

Ce groupe comprenait 26 étudiants dont 24 anglophones et 2 italiens ayant un niveau intermédiaire (45-75%) en F.L.S. tel que mesuré par le test de compétence de l'Institut de Langues Vivantes de l'Université d'Ottawa. Ils suivaient une section spéciale du cours d'introduction de psychologie en F.L.S. . Le français en tant que langue seconde est le médium d'enseignement du cours de psychologie. Dans cette classe, on a établi une ségrégation linguistique; c'est-à-dire que les étudiants francophones n'étaient pas autorisés à y participer.

Ce cours de psychologie a duré 13 semaines à raison de trois heures par semaine. Ce cours était donné par un professeur de psychologie en français langue seconde. Celui-ci a eu recours à l'utilisation du tableau, à la présentation des concepts à l'aide d'exemples concrets et à certains exercices visant l'application des concepts dans un style modifié pour rendre l'input compréhensible. Au début de chaque cours, le professeur de langue (F.L.S.) devait rencontrer les étudiants pendant vingt minutes pour faire de la révision sur la matière vue au cours précédent et sur certains points linguistiques. (Burger et al 1984, Edwards et al 1984). C'était une situation naturelle d'apprentissage du français semblable à une classe d'immersion de L2. Le but de ce cours était d'enseigner la psychologie et non le français. Par conséquent, les étudiants devaient se concentrer sur le message du cours. Ces étudiants en suivant le cours de psychologie apprenaient le français L2 d'une manière inconsciente. Car à travers le message du cours de psychologie, l'input linguistique compréhensible est fourni pour permettre l'acquisition du français langue seconde. (voir Krashen 1981). Ce groupe pilote est l'oeuvre conjointe de l'Institut de Langues Vivantes et du Département de psychologie de l'Université d'Ottawa pour vérifier la théorie d'acquisition des langues secondes de Krashen.

#### 4.1.3 Groupe contrôle:

Ce groupe témoin comprenait 25 étudiants dont 17 anglophones

et 8 autres étudiants qui avaient des langues maternelles différentes: l'italien (2 étudiants), l'arabe (2 étudiants), l'allemand (1 étudiant), l'ourdou (1 étudiant) et le yougoslave (1 étudiant). Ces étudiants suivaient un cours régulier de français langue seconde (L2) à l'Institut de Langues Vivantes de l'Université d'Ottawa. Ce cours était dispensé 3 (trois) heures par semaine et a duré 13 semaines (janvier-avril 1982). Les étudiants de ce groupe avaient le même niveau (intermédiaire 45-75%) que ceux du groupe expérimental au début de l'expérience.

#### 4.1.4 Antécédents des sujets:

Les renseignements recueillis selon les réponses au questionnaire à propos de l'expérience antérieure des sujets en F.L.S. ont été classés sous forme de tableaux. (voir l'annexe)

a) Age au début de l'apprentissage: Au tableau 1 nous avons les moyennes d'âge des deux groupes au début de l'apprentissage du F.L.S. à l'école ou dans la rue.

b) Langue d'instruction: En général la langue dominante d'instruction (tableau 2) pour les deux groupes a été l'anglais. Mais, on remarque que 5 étudiants du groupe contrôle ont étudié en allemand, hollandais, ourdou et en yougoslave.

c) Durée de l'apprentissage du F.L.S.: Les données au tableau 3 indiquent la durée moyenne de l'apprentissage du F.L.S. des deux groupes au

primaire et au secondaire. En outre on peut noter que 6 étudiants du groupe contrôle n'ont pas appris le français à l'école primaire,

d) Types de programme de F.L.S. : Les différents programmes de F.L.S. suivis par les deux groupes sont présentés au tableau 4. Cependant, quelques étudiants ont appris le français dans des programmes diversifiés au primaire comme par exemple deux heures de français par semaine, un cours de grammaire française sans conversation et le programme de la maternelle. Au niveau secondaire il s'agissait du cours avancé de F.L.S. ou du cours de grammaire française à raison de deux heures par semaine.

e) Exposition à la langue française: Les statistiques au tableau 5 indiquent la répartition de l'exposition occasionnelle ou fréquente des étudiants à la langue française.

f) Lieu de résidence: Plus de la moitié des étudiants du groupe A habitent la région bilingue ou partiellement francophone pendant 4 à 6 ans. Cependant 7 étudiants n'ont demeuré que dans une communauté anglophone.

g) Autres langues apprises: Pour le groupe expérimental 6 étudiants ont une compétence élémentaire en allemand, russe, latin et en espagnol. En outre 11 étudiants du groupe contrôle possèdent des connaissances peu solides en allemand, italien, russe, latin, irlandais, grec et hollandais.

## 4.2 Evaluation des sujets

Les deux groupes d'étudiants que nous venons de voir ont subi deux tests au début de l'étude: il s'agit du test de compétence de l'Institut de Langues Vivantes à l'Université d'Ottawa et du test de grammaticalité auditive (Bialystok et Fröhlich 1977: Aural Grammar Test). Ces mêmes tests ont été donnés encore aux deux groupes de sujets pour mesurer leurs gains en F.L.S. et les comparer.

### 4.2.1. Test de compétence:

Ce test est utilisé par l'Institut de Langues Vivantes pour tester la compétence en F.L.S. des étudiants du 1er cycle de l'Université d'Ottawa et déterminer leur niveau comme par exemple niveau élémentaire, intermédiaire fort ou avancé. Ce test a trois composantes principales: Compréhension auditive, lecture, test cloze à choix multiple. En compréhension auditive, les étudiants doivent écouter des textes dans un contexte académique et répondre aux questions à choix multiple. Ensuite nous avons la partie lecture. C'est-à-dire que les étudiants lisent des textes de différentes longueurs dans un contexte académique. Enfin la dernière partie comprend un test cloze à choix multiple. Il faut remarquer que la note finale au test de compétence est la somme totale des sous scores des trois composantes du test.

### 4.2.2 Test de grammaticalité auditive:

Ce test de grammaire prétend mesurer deux genres de connaissances:

inconscientes et conscientes du français langue seconde. Il comprend deux séries de 25 phrases chacune et dure environ 27 minutes. La première phrase de chaque série est utilisée à titre d'exemple. Les 24 autres phrases ne contiennent pas plus d'une erreur. Voici comment sont réparties les catégories d'erreurs: 6 phrases ont une erreur à la place de l'adjectif; 6 phrases ont une erreur sur la formation du verbe, 6 phrases contiennent une erreur à la place du pronom complément et enfin 6 autres phrases sont laissées sans faute. Les réponses des étudiants sont basées sur ces quatre conditions. Toutes les phrases de ce test ont été enregistrées par un locuteur natif du français. Chacune d'elles comprend quinze syllabes et est lue deux fois. Il faut souligner que toutes les explications et les directives pour passer le test sont données en Anglais avant la lecture des phrases françaises. (voir l'appendice: séries de phrases du test et feuilles de réponses).

La première série de phrases (Série A) est appelée "connaissances inconscientes". C'est-à-dire que les étudiants doivent répondre d'une manière spontanée aux questions relatives à cette série: à savoir, juger intuitivement si la phrase est correcte ou si elle contient une erreur. Le choix était donc d'encercler C ou I pour correcte ou incorrecte. A cet effet une pause de trois secondes entre la lecture de la première et celle de la deuxième phrase était allouée pour permettre aux étudiants de faire leur jugement.

Pour la série B ("connaissances conscientes") les étudiants devaient se référer aux règles grammaticales: ou en répondant aux questions se servir de leurs connaissances formelles ou conscientes de grammaire. Comme les réponses de cette partie étaient assez complexes, il fallait d'abord identifier l'erreur et ensuite la règle qui a été mal appliquée en consultant la feuille de règles de grammaire fournie d'avance (voir l'annexe). Pour cette série la pause entre la lecture de la première et celle de la phrase suivante a été fixée à quinze secondes.

## CHAPITRE 5

## RÉSULTATS DE L'ETUDE

On a fait diverses analyses pour mesurer tout changement qui aurait pu y avoir chez les étudiants du groupe expérimental (classe encadrée) et ceux du groupe contrôle (cours régulier) au cours de l'expérience.

5.1 Compétence en F.L.S.

Ils ont pu constater (Wesche 1984, Edwards et al 1983) que le groupe expérimental a eu des gains significatifs ( $p < .01$ ) en compétence. Le groupe contrôle a fait aussi des gains significatifs ( $p < .05$ ) (moins remarquables que ceux du groupe expérimental.) (voir tableau 1).

TABLEAU 1: Compétence

MESURE	N	Temps 1		Temps 2		T2-T1	
		Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Gain moyen	t
GR. EXP. Compétence	21	53.48	15.65	60.83	12.20	7.36	4.22**
GR. Contrôle Compétence	11	48.09	16.84	57.45	12.62	9.36	2.42*

\*\*\*  $p < .001$ \*  $p < .05$

## 5.2 Gram.A. Gram. B: Pré VS Post Tests:

### 5.2.1 Le groupe expérimental.

En Gram. A (connaissances inconscientes) aussi bien qu'en Gram. B (connaissances conscientes) les résultats aux post-tests (voir tableau 2) révèlent que le groupe expérimental a augmenté sa moyenne significativement à la fin du cours ( $P < .001$  dans les deux cas).

### 5.2.2 Le groupe témoin: (ou contrôle)

En Gram. A (connaissances inconscientes) le groupe contrôle a eu des gains légers, mais pas significatifs. En Gram. B (connaissances conscientes), cependant, on constate que le groupe contrôle a eu des gains significatifs ( $P < .01$ ) voir données tableau 2

### 5.2.3 Le groupe expérimental versus groupe contrôle:

L'équivalence entre ces deux groupes au début de l'expérience a été établie en compétence F.L.S., en Gram. A et en Gram. B (tableaux 1 et 2) en constatant qu'il n'y avait pas de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.

A la fin de l'étude, en Gram. A on a observé une différence significative ( $P < .05$ ) d'après les tests en faveur du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. D'autre part, en Gram. B les différences entre les deux groupes n'étaient pas significatives. Ces résultats ont été

corroborés par l'analyse de la covariance effectuée. Les scores au post-test ont été ajustés par le score du pré-test pour les effets de: Gram. A, Gram. B et compétence en L2. (Tableau 3). Cette analyse a produit des résultats significatifs seulement pour la Gram. A toujours en faveur du groupe expérimental.

#### 5.2.4 Conclusion

Le fait que le groupe contrôle n'ait pas obtenu des gains significatifs en Gram. A (connaissances inconscientes) semble normal et même prévisible peut-être parce qu'ils suivaient un cours régulier de grammaire formelle. Donc, la pratique formelle ne les avait pas aidés à former ou développer des connaissances inconscientes en F.L.S. Il paraît prévisible que le groupe contrôle ait des gains en Gram. B (connaissances conscientes). En outre, il est encourageant de noter que le groupe expérimental a eu des gains aussi bien en Gram. A qu'en Gram. B. Ainsi, on peut dire que les étudiants du groupe expérimental ont eu plus de gains que leurs pairs du groupe contrôle.

TABLEAU 2

Gram. A, Gram. B: Pré/Post.

Groupe Exp. VS Groupe Contrôle

MESURE	N	Total Possible	T1		T2		T2-T1	t
			Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type		
Gram. A	23	24	14.695	3.598	16.6522	3.588	1.9565	4.67 <sup>***</sup>
Gram. B	23	24	11.9130	4.133	14.3043	3.611	2.3913	4.11 <sup>***</sup>
Gram. A	22	24	13.9091	3.611	14.3636	3.553	0.4545	0.62
Gram. B	22	24	11.3182	4.854	13.7273	4.558	2.4091	3.47 <sup>**</sup>

GR. Expérimental

Gr. Contrôle

\*\*\* P .001

\*\* P .01

TABLEAU 3

Analyse de la covariance

Groupe expérimental Vs groupe contrôle

Source de variation	N	df	M S	F
Covariate: Gam. A (Pré-test)	37	1	23.452	4.500*
Effet majeur (Gram. A Post-test)				
Covariate: Gram. B (Pré-test)	46	1	0.361	0.050 (N.S)
Effet majeur (Gram. B Post-test)				
Covariate: Compétence (Pré-test)	37	1	0.089	0.002 (N.S)
Effet majeur (Compétence Post-test)				

\*  $P < .05$

### 5.3 Corrélations

Une étude des coefficients de corrélation pertinents (voir tableau 4) révèle qu'au début il y'avait une relation marquée entre Gram. A et Gram. B et la compétence générale de tous les sujets. Il est à noter, pourtant que la relation paraît plus forte entre Gram. B et la compétence qu'entre Gram. A et la compétence.

A la fin de l'étude, les fortes relations se sont maintenues. Cependant, la seule différence observée est que la relation Gram. A/compétence semble plus forte qu'elle l'était au début.

On peut noter aussi qu'il ne semble pas avoir une relation du tout entre les gains ni en Gram. A, ni en Gram. B et les gains en compétence.

#### 5.3.1 Conclusion

Le fait que la corrélation Gram. B/compétence paraissait plus forte que celle entre Gram. A et compétence pourrait être une indication que Gram. B est plus inclusive et qu'elle comprend peut-être une bonne partie de ce que contient Gram. A . Il serait possible d'avancer une hypothèse qui expliquerait pourquoi la corrélation Gram. A/compétence paraît plus forte à la fin qu'au début: on pourrait dire que c'était seulement en Gram. A que les étudiants ont amélioré leurs stratégies.

TABLEAU 4

Corrélations pertinentes

Relation entre Gram. A, Gram. B et  
Compétence; T1 et T2

	Comp. T1	Gram. A	T2 Comp.	T2 Gram. A	GN Comp.
Comp. T1	1.000				
Gram. A	0.430*				
Gram. B	0.619***	0.485**			
T2 Gram. A			0.506**		
T2 Gram. B			0.638***	0.256	
GN Gram. A					0.021
GN Gram. B					0.165

\*  $P < .05$ \*\*  $P < .01$ \*\*\*  $P < .001$

## 5.4 Etude de la variance et la prédiction de la compétence à l'aide de Gram. A et Gram. B

### 5.4.1 Pré-test

Au début de l'étude des analyses de regression multiple (voir tableau 5) ont révélé que Gram. A seule expliquait 18.47% de la variance. Gram. B seule expliquait 38.29% de la variance; mais les deux, ensemble expliquaient 40.49%. Ceci implique que chacune des variables (Gram. A et Gram. B) fait une contribution assez indépendante à la prédiction de la compétence bien qu'elles aient des aspects partagés.

### 5.4.2 Post-test

A la fin de l'étude on remarque (voir tableau 6) que la Gram. B a expliqué encore une plus grande partie de la variance (40.67%) par rapport à Gram. A qui seule n'expliquait que 25.60% de la variance; ensemble les deux (Gram. B et Gram. A) en expliquaient 53.25%. Une fois encore on constate que chacune a fait une contribution indépendante à la prédiction de la compétence bien qu'elles fournissent une contribution partagée.

TABLEAU 5

Regression multiple ("stepwise")

Prédiction de la compétence en F.L.S.

pour tous les sujets à l'aide de Gram. A et

Gram. B (Pré-test)

	Multiple r	$r^2$	Changement r sq	f
"Step 1" Gram. A	0.4298	0.1847	0.1847	6.797*
"Step 2" Gram. B	0.63630	0.40487	0.22016	10.72821
"Step 1" Gram. B	0.6188	0.3829	0.3829	18.612***
"Step 2" Gram. A	0.63630	0.40487	0.02200	1.07220

\*  $P < .05$ \*\*  $P < .01$ \*\*\*  $P < .001$

TABLEAU 6. Regression multiple ("Stepwise")  
 Prédiction de la compétence en F.L.S.  
 pour tous les sujets à l'aide de Gram. A  
 et Gram. B (post-test).

	Multiple r	$r^2$	Changement r sq	f
"Step 1" Gram. A	0.5060	0.2560	0.2560	10.322**
"Step 2" Gram. B	0.72972	0.5325	0.27650	7.80545**
"Step 1" Gram. B	0.6377	0.4067	0.4067	20.561***
"Step 2" Gram. A	0.72972	0.5325	0.12583	17.15188**

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

Pour ce qui a trait à la prédiction des gains en F.L.S., on a constaté (voir tableau 7) que ni Gram. A, ni Gram. B ne pouvaient les prédire. Gram. A seule expliquait .05% de la variance et Gram. B seule n'expliquait que 2.73% de la variance. Ensemble Gram. A et Gram. B n'expliquaient que 2.8% de toute la variance.

TABLEAU 7      Regression multiple ("Stepwise")  
Prédiction des gains en F.L.S. pour tous les sujets  
à l'aide de Gram. A et Gram. B

	Multiple r	$r^2$	Changement r sq	Changement f
"Step 1" Gram. A	0.0213	0.0005	0.0005	0.014 (NS)
"Step 2" Gram. B	0.16739	0.02802	0.02757	0.82247 (NS)
"Step 1" Gram. B	0.1652	0.0273	0.0273	0.840 (NS)
"Step 2" Gram. A	0.16739	0.02802	0.00073	0.02163 (NS)

#### 5.4. Conclusions

1. Bien que nous constatons que Gram. A et Gram. B faisaient des contributions indépendantes pour expliquer la variance, il est évident qu'elles partagent beaucoup d'aspects. Il semble aussi clair qu'une observation notée ci-haut, c'est-à-dire que Gram. B est probablement plus inclusive que Gram. A est encore une fois indiquée. Ceci implique que ce qui est inclus par la Gram. A est également inclus par la Gram. B, mais l'inverse ne serait pas vrai.

2. Par ailleurs, il semble que l'aspect partagé par Gram. A et Gram. B représente la stratégie inconsciente ou encore l'intuition. Il serait possible que les étudiants aient eu recours à leurs intuitions linguistiques pour juger spontanément si une phrase était correcte ou incorrecte en Gram. A. Cependant, il est probable que les étudiants aient employé aussi l'intuition en premier lieu pour identifier l'erreur et ensuite la règle qui a été mal appliquée. Par conséquent, il fallait d'abord faire appel aux connaissances inconscientes pour juger intuitivement si une phrase était correcte ou si elle contenait une erreur. Dans ce cas, en Gram. B les étudiants se seraient servis des connaissances inconscientes ou implicites au début de la réponse pour la compléter ensuite avec des connaissances conscientes ou explicites. Ainsi on pourrait dire qu'il existe une relation entre les connaissances inconscientes et conscientes.

3. Le fait qu'il y avait un changement entre le début et la fin en ce qui concerne la contribution de Gram.A à toute la variance (de 18.47% à 25.60%) corrobore les données discutées ci-haut. C'était seulement en Gram. A où il y avait un changement: le groupe expérimental s'était amélioré significativement en Gram. A au cours de l'expérience, mais pas en Gram. B; tandis que le groupe contrôle ne s'était pas amélioré significativement ni en Gram. A ni en Gram. B.

4. Il y a deux interprétations possibles aux résultats de la regression multiple des gains et la contribution de Gram. A et Gram. B:

a) Il se peut que Gram. A et Gram. B soient reliées à la compétence générale, mais pas du tout aux gains. Ce qui expliquerait pourquoi ni Gram. A, ni Gram.B ne pouvaient prédire les gains en compétence.

b) Une autre explication serait que si les deux (Gram. A et Gram. B) sont effectivement reliées aux gains en compétence, mais on n'a pas pu le mesurer, à cause de l'instrument de mesure trop rude ou à cause de la durée trop courte de l'expérience.

5. Le fait que le groupe expérimental s'était amélioré en Gram. B (connaissances conscientes) pourrait s'expliquer de plusieurs façons:

a) Krashen dirait que c'est le résultat de l'acquisition.

b) Les étudiants du groupe expérimental avaient peut-être des connaissances antérieures cachées en F.L.S. qu'ils ont pu exploiter lors du test en Gram. B.

c) On pourrait dire aussi qu'ils ont appris au pré-test. Ce qui a probablement amélioré leur moyenne au post-test.

d) Enfin, les étudiants du groupe expérimental ont de la motivation et des attitudes qui favorisent l'apprentissage de la L2. Leur désir d'appartenir à ce groupe et leur volonté de participer à l'expérience en témoignent.

## CHAPITRE 6

### CONCLUSION GENERALE

#### 6.1 Récapitulation des principaux points discutés

Dans cette étude, il a été question d'examiner en premier lieu l'acquisition des L2 dans un contexte naturel. Dans cette situation, la plupart des chercheurs trouvent que les besoins de communication favorisent l'apprentissage de la L1 aussi bien que de la L2. Une variante de ce contexte qui a attiré notre attention est l'immersion en L2 et les classes encadrées. La réussite de ces programmes repose sur l'input compréhensible. (Krashen 1982,1984).

Dans un deuxième temps l'apprentissage des L2 dans un contexte formel a été présenté. Dans ce contexte, l'apprentissage est conscient et la correction des erreurs nécessaire.

En outre, le modèle d'apprentissage des L2 de Krashen a présenté la distinction entre acquisition et apprentissage: les deux procédés par lesquels un adulte assimile la L2 d'une manière inconsciente ou consciente. Dans une situation naturelle, l'input compréhensible et un filtre affectif abaissé facilitent l'acquisition de la L2. Mais dans un contexte formel la correction d'erreurs, l'utilisation du moniteur (auto-correction) et l'attention sur la forme favorisent l'apprentissage conscient de la L2.

Le modèle d'apprentissage des L2 de Bialystok et Fröhlich (1977) a mis en évidence trois sources de connaissances: connaissances linguistiques implicites ou inconscientes, connaissances linguistiques explicites ou conscientes et d'autres connaissances extralinguistiques. Le test de grammaticalité auditive a été présenté comme un instrument approprié pour l'investigation de l'interaction entre connaissance implicite et explicite et l'output de l'apprenant. Les résultats de ce test démontrent pour eux une justification du rôle joué par le moniteur dans l'apprentissage des L2.

## 6.2 Résumé des conclusions sur l'étude

### 6.2.1 Compétence

D'après les rapports des groupes de chercheurs de l'Université d'Ottawa sur l'expérience en psychologie (Edwards et al 1983, Weschë 1984, Burger et al 1984) les étudiants du groupe expérimental aussi bien que ceux du groupe contrôle ont amélioré leur compétence en F.L.S.. Ce qui signifie qu'on peut développer une compétence en L2 aussi bien dans un programme régulier que dans un cours encadré.

### 6.2.2 Connaissances grammaticales inconscientes et conscientes

Pour nous permettre de tirer des conclusions en ce qui concerne les connaissances grammaticales développées par les deux groupes, il serait mieux de répondre à des questions (4.5.6.) que nous avons posées au premier chapitre (1.8).

1. Les étudiants qui suivent un cours encadré améliorent-ils leurs connaissances grammaticales inconscientes et conscientes en L2?

D'après les résultats de notre étude (voir chapitre 5) la réponse à cette question est affirmative.

2. S'ils améliorent leurs connaissances grammaticales inconscientes et conscientes en L2 dans un cours encadré, ces connaissances seront-elles comparable à celles des étudiants dans un cours de langue régulier?

En réponse à cette question, nous avons constaté toujours d'après les résultats que ces connaissances inconscientes et conscientes sont comparables et même supérieures à celles des étudiants qui suivaient le cours régulier et surtout en ce qui concerne les connaissance inconscientes.

3. Y a-t-il une différence appréciable dans le développement des connaissances grammaticales inconscientes ou conscientes entre les étudiants d'un cours encadré et ceux d'un cours régulier de langue?

Il semble qu'il y ait une différence appréciable dans le développement des connaissances grammaticales à partir du moment où le groupe expérimental a amélioré significativement ses connaissances inconscientes par rapport au groupe contrôle. On pourrait ajouter que le cours encadré paraît plus approprié pour développer les connaissances inconscientes.

Cette étude de grammaticalité auditive a contribué à mettre en évidence la relation entre les connaissances linguistiques inconscientes et conscientes et la compétence en général. D'autre part, les résultats de cette étude nous ont permis de confirmer la réussite du point de vue compétence en L2 et grammaire auditive des classes encadrées ayant des principes d'enseignement parallèles aux classes d'immersion. Nous pouvons conclure que les classes "encadrées" tout comme les programmes d'immersion présentent une alternative à l'apprentissage et à l'enseignement quand il s'agit de développer la compétence et la grammaire auditive en L2.

### 6.3 Implications pédagogiques

1. Il semble que le professeur de langue seconde devrait tenir compte de la distinction acquisition/apprentissage. Car ces deux procédés d'assimilation de la L2 alimentent les deux sources principales de connaissances (inconscientes et conscientes) qu'un apprenant utilise dans la production de la L2.

2. Les chercheurs qui s'intéressent à l'enseignement des L2 devront tenir compte de la dichotomie acquisition/apprentissage dans l'élaboration des syllabus en incorporant du matériel pédagogique qui favorise l'assimilation de la L2 par le biais de ces deux procédés.

3. Pour permettre à l'apprenant de développer une compétence linguistique plus équilibrée en L2, méthodes et les techniques d'enseignement devraient stimuler peut-être le déclenchement de ces deux procédés d'apprentissage quelque soit le contexte. Puisqu'ils sont parallèles, les principes d'enseignement ne devraient pas mettre l'accent sur l'un ou détriment de l'autre.

4. Bien que les classes d'immersion et les cours encadrés aient des résultats encourageants, l'introduction des activités en L2 sur des thèmes se rapportant aux besoins généraux est souhaitable. Ceci permettrait aux étudiants de pratiquer d'avantage la L2 en discutant des sujets librement choisis en dehors de la matière du cours pour diversifier le vocabulaire. Dans ce cas, le professeur, en tant que locuteur natif et personne ressource, initierait la participation de tous les étudiants à ces activités.

#### 6.4 Suggestions pour la recherche future

1. Bialystok et Fröhlich (1977, 1978) admettaient la distinction entre connaissances implicites (inconscientes) et explicites (conscientes), et avaient démontré l'interaction entre ces deux sources de connaissance pendant la production de l'apprenant en L2, et corroborée par notre étude. Alors, dans l'avenir, une recherche serait possible pour déterminer dans quelles circonstances cette interaction est fructueuse pour l'apprenant; et identifier les niveaux linguistiques (par exemple niveaux syntaxique

phonologique, morphologique, (lexical ou sémantique) auxquels cette interaction s'applique. Cette même investigation pourrait nous aider à répondre à la question de savoir si tous les apprenants ont la possibilité de bénéficier de cette interaction entre ces deux sources de connaissances.

2. Cette étude a confirmé ce que Bialystok et Fröhlich (1977, 1978) ont démontré que: pour passer le test de grammaticalité auditive, les étudiants ont utilisé les connaissances conscientes pour compléter les réponses dont les connaissances inconscientes s'avéraient insuffisantes. On peut se demander si dans cette relation les connaissances conscientes sont toujours utilisées comme supplément des connaissances inconscientes. D'autre part, dans cette relation s'agit-il d'une complémentarité réciproque ou à sens unique? C'est-à-dire déterminer si seulement les connaissances conscientes complètent toujours les connaissances inconscientes dans la production de l'apprenant.

3. D'après Krashen (1982) l'apprentissage ne mène pas à l'acquisition. Comme ces deux modes d'assimilation de la L2 alimentent les deux sources de connaissances linguistiques (connaissances implicites et explicites) et qu'elles ont une interaction; est-ce qu'il aurait une interaction semblable entre acquisition et apprentissage lors de l'assimilation (interiorisation) de la règle en L2? Cette recherche pourrait nous amener à identifier peut-être un nouveau mécanisme utilisé en apprentissage des L2.

4. Comme la réputation de l'immersion tardive et des classes encadrées n'est plus à faire au niveau secondaire et universitaire, il va falloir tenter cette expérience dans les milieux professionnels; c'est-à-dire monter des cours encadrés dans des zones industrielles et ayant comme sujets les travailleurs stagiaires. Le problème auquel on se heurte dans une telle expérience est de trouver des professeurs des matières sensibles pour ce genre de cours. Le programme de la G.R.C. (Gendarmerie Royale du Canada) est une tentative à ce genre d'expérience. (Desmarais 1983).

5. Dans cette étude, c'était impossible de démontrer que les gains en Gram. A (connaissances inconscientes) et les gains en Gram. B (connaissances conscientes) n'étaient pas reliés aux gains en compétence, peut-être à cause du manque de données et la courte durée de l'expérience. En prolongeant l'expérience cette relation pourrait être démontrée peut-être.

ANNEXE A

- Antécédents des sujets
- Questionnaire et statistiques

NAME: \_\_\_\_\_

STUDENT NUMBER: \_\_\_\_\_

NATIVE LANGUAGE: \_\_\_\_\_

Where did you start learning French, and at what age?

A- In school: Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ years old.

B- In the street: Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_ years old.

In what language did you receive your education

Language - Elementary: \_\_\_\_\_

Language - Secondary: \_\_\_\_\_

Language - Post-Secondary: \_\_\_\_\_

French Instruction at School

How many years of French did you take at elementary, junior high school?

\_\_\_\_\_ years.

What type of programme?

\_\_\_\_\_ Core French (20 - 30 minutes/day)  
 \_\_\_\_\_ Extended French (Approx. 1 hour/day)  
 \_\_\_\_\_ Immersion  
 \_\_\_\_\_ Late immersion  
 \_\_\_\_\_ Other (please explain)

How much French did you take in high school?

\_\_\_\_\_ years.

What type of programme?

\_\_\_\_\_ Regular  
 \_\_\_\_\_ Enriched  
 \_\_\_\_\_ Took one or more courses taught in French  
 \_\_\_\_\_ Other (please explain)

Exposure to French

Present exposure to French (this course not included) :

Check one box on each line:

	Nil	Occasional	Frequent
AT WORK:	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>
AT HOME:	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>
SOCIALLY:	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>
READING: (Books, (French newspapers, etc)	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>
ENTERTAINMENT: (TV, movies, theatre)	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>

Residence in a bilingual community:

From: \_\_\_\_\_, 19\_\_\_\_ To: \_\_\_\_\_, 19\_\_\_\_  
 Place: \_\_\_\_\_

Residence in a partially French-speaking community:

From: \_\_\_\_\_, 19\_\_\_\_ To: \_\_\_\_\_, 19\_\_\_\_  
 Place: \_\_\_\_\_

Other Languages

Do you know other languages?

Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

If yes, what languages? \_\_\_\_\_

How well do you know it (them)?

A little: \_\_\_\_\_ Fairly well: \_\_\_\_\_ Very well: \_\_\_\_\_

Which skills have you mastered?

Listening: \_\_\_\_\_ Speaking: \_\_\_\_\_ Reading: \_\_\_\_\_ Writing: \_\_\_\_\_

**TABLEAU 1** Age au début de l'apprentissage du F.L.S.  
pour le groupe expérimental et le groupe contrôle

		N	Ecart	Age moyen
Groupe Expérimental	à l'école	23	3 à 14	8.30
	dans la rue	3	10 à 18	13.
	Total	26		
Groupe Contrôle	à l'école	22	4 à 15	9.95
	dans la rue	3	10 à 21	16.33
	Total	25		

**TABLEAU 2** Langue d'instruction pour tous les sujets

		Primaire	Secondaire	Post-secondaire
Groupe Expérimental	Anglais	24	24	26
	Français	2	2	0
	Autres	0	0	0
Groupe Contrôle	Anglais	20	20	25
	Français	0	0	0
	Autres	5	5	0

**TABEAU 3** Durée de l'apprentissage du F.L.S.  
pour tous les sujets

		0 Années	N	N	Ecart	$\bar{X}$ (moyenne d'années)
Groupe Expérimental	Primaire			26	2 à 11	5.0
	Secondaire			26	2 à 5	3.9
Groupe Contrôle	Primaire	0	6	19	1 à 10	3.36
	Secondaire			25	1 à 9	3.56

**TABEAU 4** Types de programmes

		Primairé					Secondaire			
		N	CF.	EXT.F	Imm.	Late Im.	Autres	Régulier	Enrichi	Autres
Groupe Exp.		26	17	6	2	1	0	18	8	0
Groupe Contrôle		25	0	11	2	0	12	18	4	3

TABLEAU 5 Exposition à la langue française pour tous les sujets

	Travail	Maison	Social	Lecture	Distraction	
Groupe Exp.	Occ. *	3	4	13	14	13
	Freq. *	6	7	5	2	1
	Nul	17	15	8	10	12
Groupe Contrôle	Occ. *	7	9	13	14	11
	Freq. *	3	3	6	8	5
	Nul	15	13	6	3	9

Occ. : exposition occasionnelle  
 Freq. : exposition fréquente

## ANNEXE B

Test de grammaticalité auditive

Instructions, séries de phrases incorrectes

et correctes, règles de grammaire française

et feuilles de réponses

ORAL GRAMMAR TestINSTRUCTIONS

## Condition I

## Delay

You are going to hear some sentences in French and will have to think about and decide if each sentence is correct or if it contains an error. No sentence will contain more than one error. The error will be somewhere in the formation of the sentence or in the position of certain words in the sentence. If the sentence contains an error, circle I for Incorrect on your answer sheet. If the sentence is grammatically correct, circle C for Correct.

Each sentence will be read twice. Let us do a practice example. Listen to the first sentence and mark your answer beside number 0 on your answer sheet.

\*Maman a donné un petit pain à Paul et il a mangé le.

ALLOW DELAY.

The error is that the pronoun "le" is in the wrong place. Therefore, you should have circled I for Incorrect on your answer sheet.

You will now hear the rest of the sentences.

## Série A

## Practice Example:

- P1 \*0. Maman a donné un petit pain à Paul et il a mangé le.
- C 1. Il s'est dépêché, mais l'autobus était déjà parti.
- P3 \*2. Il a voulu des livres, mais il ne l'a pas vus.
- C 3. Elle a choisi une nouvelle robe, mais elle ne l'a pas achetée.
- A1 \*4. Hier, mon petit noir chat a vu un oiseau et il l'a tué.
- P1 \*5. Avant de partir pour l'Europe, elle a promis lui d'écrire.
- F2 \*6. Il lui les a prêtés, mais elle ne les a jamais rendus.
- C 7. Marc ne comprend pas, mais il ne lui demande pas d'explications.
- V3 \*8. Il a acheté une belle montre qu'il lui a donnée pour Noël.
- P3 \*9. Mon frère a caché ma jupe rouge et je ne les ai pas trouvée.
- A3 \*10. Le mariage de la belle princesse était une occasion grande.
- C 11. Nicole a fait des gâteaux délicieux qu'elle nous a offerts.
- A2 \*12. Le garçon est malade à cause de la mauvais nourriture.
- V1 \*13. On le lui a raconté, mais il l'ont oublié.
- V2 \*14. Pendant les grandes vacances ma petite sœur ne s'a jamais lavée.
- A1 \*15. Ma mère a perdu son joli blanc chapeau dans le métro.
- C 16. Mon père cherche toujours ses lunettes et il les trouve sur son nez.
- P2 \*17. André a reçu de grandes nouvelles et il leur les a dites.
- A2 \*18. Hier, ma grand-mère m'a raconté une histoire mystérieux.
- A3 \*19. Il veut acheter une bicyclette bonne, mais il n'a pas d'argent.
- V3 \*20. Le mari de mon amie nous a vendre sa belle voiture.
- V2 \*21. Le chien s'a approché de ma vieille tante et elle l'a frappé.
- P1 \*22. Il lui a fait un bon dîner, mais elle n'a pas l'aimé.
- C 23. Le professeur d'anglais lui dit qu'il fait souvent de graves fautes.
- V1 \*24. Notre père nous avons aidé à trouver de jolis petits cadeaux.

Oral Sentences - Correct

## Série A

## Practice Example:

0. Maman a donné un petit pain à Paul et il l'a mangé.
1. Il s'est dépêché, mais l'autobus était déjà parti.
2. Il a voulu avoir des livres, mais il ne les a pas vus.
3. Elle a choisi une nouvelle robe, mais elle ne l'a pas achetée.
4. Hier, mon petit chat noir a vu un oiseau et il l'a tué.
5. Avant de partir pour l'Europe, elle lui a promis d'écrire.
6. Il les lui a prêtés, mais elle ne les a jamais rendus.
7. Marc ne comprend pas, mais il ne lui demande pas d'explications.
8. Il a acheté une belle montre qu'il lui a donnée pour Noël.
9. Mon frère a caché ma jupe rouge et je ne l'ai pas trouvée.
10. Le mariage de la belle princesse était une grande occasion.
11. Nicole a fait des gâteaux délicieux qu'elle nous a offerts.
12. Le garçon est malade à cause de la mauvaise nourriture.
13. On le lui a sûrement raconté, mais il l'a oublié.
14. Pendant les grandes vacances ma petite soeur ne s'est jamais lavée.
15. Ma mère a perdu son joli chapeau blanc dans le métro.
16. Mon père cherche toujours ses lunettes et il les trouve sur son nez.
17. André a reçu de grandes nouvelles et il les leur a dites.
18. Hier, ma grand-mère m'a raconté une histoire mystérieuse.
19. Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas d'argent.
20. Le mari de mon amie nous a vendu sa belle voiture.
21. Le chien s'est approché de ma vieille tante et elle l'a frappé.
22. Il lui a fait un bon dîner, mais elle ne l'a pas aimé.
23. Le professeur d'anglais lui dit qu'il fait souvent de graves fautes.
24. Notre père nous a aidé à trouver de jolis petits cadeaux.

ORAL GRAMMAR TEST

ANSWER SHEET NO. 1

NAME \_\_\_\_\_

STUDENT NO.: \_\_\_\_\_

GROUP: \_\_\_\_\_

NATIVE LANGUAGE: \_\_\_\_\_

NUMBER

CORRECT

INCORRECT

0	C	I
1	C	I
2	C	I
3	C	I
4	C	I
5	C	I
6	C	I
7	C	I
8	C	I
9	C	I
10	C	I
11	C	I
12	C	I
13	C	I
14	C	I
15	C	I
16	C	I
17	C	I
18	C	I
19	C	I
20	C	I
21	C	I
22	C	I
23	C	I
24	C	I

INSTRUCTIONS

Condition III

Spontaneous

You are going to hear some sentences in French and will have to spontaneously decide if each sentence is correct or if it contains an error. No sentence will contain more than one error. The error will be one of three types and for each type, it will violate one of three rules. All these rules are listed on the page in front of you. First, it could be an adjective error. The first rule for adjectives says that "colour adjectives always follow the noun". If the sentence breaks this rule, circle A1 on your answer sheet. The second rule says "if the noun is feminine, the adjective which describes it is also feminine". If the sentence breaks this rule circle A2 on your answer sheet. The third rule says "the adjectives 'bon(ne)' and 'grand(e)' come before the noun they describe". If the sentence breaks this rule circle A3 on your answer sheet. Second, the error could be in one of the pronouns in the sentence. The first pronoun rule says that "the object pronouns come directly before the verb". For this error you would circle P1 on your answer sheet. The second rule says "the direct object pronouns 'le', 'la', 'les' always come before the indirect object pronouns 'lui' and 'leur'". If the sentence breaks this rule circle P2 on your answer sheet. The third rule says "the direct object pronoun conforms in number to the noun it replaces". If the sentence breaks this rule circle P3 on your answer sheet. The third error could be a mistake in forming the verb. The

## Condition III - Spontaneous (Continued)

first verb rule is that "the subject determines which form of the auxiliary verb is used". This error would be indicated by circling V1 on your answer sheet. The second rule says "reflexive verbs form the 'passé composé' with 'être'". An error in this would be indicated by circling V2 on your answer sheet. The third rule says "to form the 'passé composé', use the correct form of 'avoir' or 'être' plus the past participle of the verb". If the sentence breaks this rule circle V3 on your answer sheet. Finally, if a sentence has no errors, you would circle "C" for correct.

Each sentence will be read twice. Let us do a practice example. Listen to the first sentence and mark your answer beside number 0 on your answer sheet.

0. Maman a donné un petit pain à Paul et il a mangé le.

ALLOW DELAY

The error is that the pronoun "le" is in the wrong place. Therefore, you should have circled P1 on your answer sheet, since the object pronoun should have come before the verb mangé. Take a few minutes to read over the rules.

ALLOW DELAY

You will now hear the rest of the sentences.

Practice Example:

- P1 \*0. Maman a donné un petit pain à Paul et il a mangé le.
- C 1. Maintenant, je leur montre les images qui sont dans le grand livre bleu.
- P3 \*2. Alain lance le ballon à Henri, mais il ne les attrape pas.
- C 3. Les enfants les regardent par la fenêtre après le petit déjeuner.
- A1 \*4. La bouteille de rouge vin que mon père t'a donnée, vient de France.
- P1 \*5. Ton papa lui a demandé du fromage et il a le mangé.
- P2 \*6. Elle a fait des gants pour Marie et elle lui les a donnés.
- C 7. C'est Jacques qui a vu cette petite annonce dans le nouveau journal.
- V3 \*8. Le grand méchant chien a mange les beaux souliers de mon frère.
- P3 \*9. Maman a acheté des souliers bruns, mais elle ne la porté pas.
- AJ \*10. Elle met le livre dans son sac grand avant de prendre l'autobus.
- C 11. Elle leur a lu l'histoire du petit prince mais ils ne l'aimaient pas.
- A2 \*12. Il ne prend pas sa nouveau voiture, mais il la laisse chez lui.
- V1 \*13. Nous avons acheté une grosse orange que nous a mangée.
- V2 \*14. Nous nous avons rencontrés après la grande fête du Carnaval.
- A1 \*15. Je t'ai vu avec ton ami François qui a un brun chien.
- C 16. Ce détail que Michel n'a pas remarqué est très important.
- P2 \*17. Il a trouvé de belles photos et il leur les a montrées.
- A2 \*18. Nos bons amis nous ont chanté une belle chanson de Noël.
- A3 \*19. Ce matin ils se sont levés d'heure bonne pour étudier.
- V3 \*20. Mon grand frère a dormir toute la nuit en face de la télé.
- V2 \*21. Elle s'a arrêtée au restaurant après sa dernière classe.
- P1 \*22. Il a écrit une longue lettre mais il n'a pas l'envoyée.
- C 23. Nous nous sommes bien amusés avec nos vieux amis français.
- V1 \*24. J'ai acheté les bottes que tu m'avez montrées dans le magasin.

## Practice Example:

0. Maman a donné un petit pain à Paul et il l'a mangé.
1. Maintenant, je leur montre les images qui sont dans le grand livre bleu.
2. Alain lance le ballon à Henri, mais il ne l'attrape pas.
3. Les enfants les regardent par la fenêtre après le petit déjeuner.
4. La bouteille de vin rouge que mon père t'a donnée vient de France.
5. Ton papa lui a demandé du fromage et il l'a mangé.
6. Elle a fait des gants pour Marie et elle les lui a donnés.
7. C'est Jacques qui a vu cette petite annonce dans le nouveau journal.
8. Le grand méchant chien a mangé les beaux souliers de mon frère.
9. Maman a acheté des souliers bruns, mais elle ne les porte pas.
10. Elle met le livre dans son grand sac avant de prendre l'autobus.
11. Elle leur a lu l'histoire du petit prince, mais ils ne l'aimaient pas.
12. Il ne prend pas sa nouvelle voiture, mais il la laisse chez lui.
13. Nous avons acheté une grosse orange que nous avons mangée.
14. Nous nous sommes rencontrés après la grande fête du Carnaval.
15. Je t'ai vu avec ton ami François qui a un chien brun.
16. Ce détail que Michel n'a pas remarqué est très important.
17. Il a trouvé de belles photos et il les leur a montrées.
18. Nos bons amis nous ont chanté une belle chanson de Noël.
19. Ce matin ils se sont levés de bonne heure pour étudier.
20. Mon grand frère a dormi toute la nuit en face de la télé.
21. Elle s'est arrêtée au restaurant après sa dernière classe.
22. Il a écrit une longue lettre mais il ne l'a pas envoyée.
23. Nous nous sommes bien amusés avec nos vieux amis français.
24. J'ai acheté les bottes que tu m'as montrées dans le magasin.

THE ORAL GRAMMAR TESTFrench Grammar Rules

- Adjective:
- A1. Colour adjectives always follow the noun.
  - A2. If the noun is feminine, the adjective which describes it is also feminine.
  - A3. The adjectives 'bon(ne)' and 'grand(e)' come before the noun they describe.

- Pronoun:
- P1. The object pronouns come directly before the verb.
  - P2. The direct object pronouns 'le', 'la', 'les' always come before the indirect object pronouns 'lui' and 'leur'.
  - P3. The direct object pronoun conforms in number to the noun it replaces.

- Verb:
- V1. The subject determines which form of the auxiliary verb is used.
  - V2. Reflexive verbs form the 'passé composé' with 'être'.
  - V3. To form the 'passé composé', use the correct form of 'avoir' or 'être' plus the past participle of the verb.

## ORAL GRAMMAR TEST

ANSWER SHEET NO:2

NAME \_\_\_\_\_

STUDENT NO.: \_\_\_\_\_

GROUP: \_\_\_\_\_

NATIVE LANGUAGE: \_\_\_\_\_

NUMBER	CORRECT	ADJECTIVE			PRONOUN			VERB		
0	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
1	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
2	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
3	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
4	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
5	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
6	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
7	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
8	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
9	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
10	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
11	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
12	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
13	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
14	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
15	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
16	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
17	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
18	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
19	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
20	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
21	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
22	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
23	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3
24	C	A1	A2	A3	P1	P2	P3	V1	V2	V3

## BIBLIOGRAPHIE

- Adjémian, C. ,1976, "On the nature of interlanguage systems".  
Language Learning, vol. 26, no 2.
- Adjémian, C. , 1981, "La spécificité de l'interlanque et l'idéalisation des langues secondes". Dans Grammaire Générative: théorie et méthodologies, J. Guéron (Ed.) Paris.
- Asher, J.J. , 1972, "Children's first language as a model for second language learning". Modern Language Journal 56: 133-139.
- Bialystok, E. ,1978, "A theoretical model of second language learning".  
Language Learning, 28, 69-83.
- Bialystok, E. et M. Fröhlich, 1977, "Aspects of second language learning in classroom settings". Working Papers on Bilingualism, 13, 1-26.
- Bialystok, E. et M. Fröhlich, 1977. (a) Second language learning and teaching in classroom settings: the learning study ... year one .  
Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Bialystok, E. et M. Fröhlich, 1978 (a) "The aural grammar test: description and implications". Working Papers on Bilingualism, 15, 15-35.
- Bialystok, E., 1979, "Explicit and implicit judgements of grammaticality"  
Language Learning, 29, 81-103.
- Bialystok, E., 1979, "The role of conscious strategies in second language proficiency". The Canadian Modern Language Review 35, 3, 373-393.
- Bialystok, E., M. Fröhlich and J. Howard, 1978 (b), The teaching and learning of French as a second language in two distinct learning settings.  
O.I.S.E. .
- Brière, E. , 1966, "Quantity before quality in second language composition".  
Language Learning, 16, 141-151.
- Brown, H.D. , 1973, "Affective variables in second language acquisition".  
Language Learning, 23, 2.
- Brown, R. and O. Hanlon, 1970, "Derivational complexity and order of acquisition in child speech". In J. Hayes (ed.) Cognition and the Development of Language. New York: John Wiley & Sons.
- Brown, R., C. Cazden and U. Bellugi, 1973, "The child's grammar from I to III"  
In C. Ferguson and D. Slobin (eds.) Studies of Child Language Development. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Bruck, M. 1978, "The suitability of early French immersion programs for the language-disabled child". Canadian Journal of Education, 3, 51-72.

- Bruner, J.R. and N. H. Mackworth, 1970, "How adults and children search and reorganize pictures". Human Development, 13, 149-177.
- Bruner, R. 1959, "Language development of a Garo and English speaking child". Word, 15, 45-68.
- Burger, S., M. Chrétien, M. Gingras, P. Hauptman et M. Migneron, 1984, "Le rôle du professeur de langue dans un cours de matière académique en langue seconde". à paraître dans la Revue canadienne de langues vivantes.
- Carroll, J.B., 1962, "The prediction of success in intensive foreign training". In R. Glaser (ed.), Training, Research and Education. Pittsburg: University Press.
- Carroll, J.B., 1967, "Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college". Foreign Language Annals, 1: 131-151.
- Carroll, J.B., 1977, "Characteristics of successful second language learners". In Viewpoints on English as a Second Language, M. Burt, H. Dulay and M. Finocchiaro (eds.), New York: Regents Publishing Co.
- Carton, A.S., 1971, "Inferencing: a process in using and learning language". In P. Pimsleur and T. Quinn (eds.), The Psychology of Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S.P., 1967, "The significance of learner's errors". I.R.A.L., 15:1, 160-170.
- Corder, S.P., 1973, "The elicitation of interlanguage." In J. Svartvik (ed.), Errata. Lund: Gleerup.
- Cooper, R., 1970, "What do we learn when we learn a language?" TESOL Quarterly, 4, 303-314.
- Dulay, H. and M. Burt 1975, "Natural sequences in child second language acquisition". Language Learning, 24: 37-53.
- Dulay, H. and M. Burt, 1977, "Remarks on creativity in language acquisition". In M. Burt, H. Dulay and M. Finocchiaro (eds.), Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents Publishing Co. 95-126.
- Dulay, H. and M. Burt, 1978, "Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance". TESOL Quarterly 12: 177-192.
- Dulay, H., M. Burt and S. Krashen, 1982, Language Two, Oxford University Press.

- Desmarais, L., 1983, "Subject-matter language teaching: the RCMP program" dans l'atelier "Teaching a second language to adults in sheltered subject-matter programs". Communication présentée au colloque 1983 de TESOL Toronto, Mars 1983.
- Edwards, H., M. Wesche, S. Krashen, R. Clément and B. Kruidenier, 1984, "Second language acquisition through subject-matter learning: a study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa, à paraître dans la Revue canadienne des langues.
- Ervin-Tripp, S., 1974, "Is second language learning like the first" TESOL Quarterly, 8: 2, 111-127.
- Fathman, A., 1975, "The relationship between age and second language productive ability". Language Learning, 25, 245-253.
- Frauenfelder, U. et R. Porquier, 1979. "Les voies d'apprentissage en langue étrangère". Working Papers on Bilingualism 17.
- Freed, B., 1978 (a), Foreigner Talk: a study of speech adjustments made by native speakers of English in conversation with non native speakers. Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania.
- Freed, B., 1980, "Talking to foreigners versus talking to children: similarities and differences". In R. Scarella and S. Krashen (eds.) Research in Second Language Acquisition. Rowley, Ma: Newbury House
- Frith May, B., 1975, "Second language learning: an examination of two hypothesis" IRAL, 13.
- Gaies, S.J., 1977, "Linguistic input in first and second language acquisition" In Eckman, F. A. et al. (eds.) Studies in First and Second Language Acquisition. Rowley, Mass. Newbury House 185-193.
- Gardner, R.C. and W.E. Lambert, 1959, "Motivational variables in second language acquisition". Canadian Journal of Psychology, 3, 4.
- Gardner, R.C. and W.E. Lamert, 1972, Attitudes and Motivation in second language learning. Rowley, Mass. Newbury House.
- Genesee, F., 1977, Addendum to evaluation of the 1975-76 grade 11 French immersion class. Montreal: The Protestant School Board of Greater Montreal, Instructional Services Department.
- Genesee, F., 1978, "A longitudinal evaluation of an early immersion school program." Canadian Journal of Education, 3, 31-50.

- Genesee, F., 1981, (a), "A comparison of early and late second language learning". Canadian Journal of Behavioral Sciences, 13, 115-127.
- Genesee, F. and S. Chaplin, 1976, Evaluation of the 1974-75 grade French immersion class. Psychology Department, McGill University.
- Genesee, F., E. Polich and M. Stanley, 1977, "An experimental French immersion program at the secondary school level 1969 to 1974." The Canadian Modern Language Review, 33, 318-332.
- Genesee, F., G.R. Tucker and W.E. Lambert, 1975, "Communication skills of bilingual children." Child Development 46, 1010-1014.
- Gray, V., 1981, Evaluation of the grade 6 French immersion program in Fredericton, New Brunswick. Psychology Department, University of New Brunswick, February, 1981.
- Hale, T. and E. Budar, 1970, "Are TESOL classes the only answer?" Modern Language Journal, 54, 487-492.
- Krashen, S.D., 1976, "Formal and informal linguistic environment in language acquisition and language learning". TESOL Quarterly, 10, 157-168.
- Krashen, S.D., 1977 (a), "The monitor model for adult second language performance". In Viewpoints on English as a Second Language, eds. Burt, M. H. Dulay and M. Finocchiaro, New York : Regents. 152-161.
- Krashen, S.D., 1978, "Individual variation in the use of the monitor". In Second Language Acquisition Research: Issues and Implications. ed. Richie, W. New York: Academic Press.
- Krashen, S.D., 1978 (b), "Adult second language acquisition and learning: a review of theory and practice". In R. Gingras (ed.), Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S.D., 1980 (b), "The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition". In R. Scarecella and S.D. Krashen (eds.), Research in Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Krashen, S.D., 1981, Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D., 1982, Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press.

- Krashen, S.D., 1982, "Teaching a second language through subject-matter" Dans le Journal de l'Institut de langues vivantes. Université d'Ottawa no 27 .
- Krashen, S.D., 1984, "Le pourquoi de sa réussite". Dans Langue et Société 12, 64-67.
- Krashen, S.D., H. Seliger, and D. Hartnett, 1974, "Two studies in adult second language learning". Kritikon Letterarum 2/3 : 220-228.
- Krashen, S.D. and H. Seliger, 1975, "The essential contributions of formal instruction in adult second language learning". TESOL Quarterly 9: 173-183.
- Krashen, S.D. and H. Seliger, 1976, "The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning". International Journal of Psychology, 3, 15-21.
- Krashen, S.D. and R. Scarecella, 1978, "On routines and patterns in language acquisition and performance." Language Learning, 28 : 283-300.
- Krashen, S.D., S. Zelinski, C. Jones and C. Usprich, 1978, "How important is instruction?" English Language Teaching Journal, 32: 257-261.
- Krashen, S.D. and T.D. Terrell, 1983, The Natural Approach. San Francisco: Alenany.
- Labov, W., 1966, The social stratification of English in New York City. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.
- Lambert, W.E. and G.R. Tucker, 1972, The bilingual education of children: the St. Lambert experiment. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lapkin, S. and M. Swain, 1984, "Research update." Language and Society, 12, 48-54.
- Lenneberg, E., 1964, "Speech as a motor skill with special reference to non-aphasic disorders." In U. Bellugi and R. Brown, (eds.), The Acquisition of Language, Monograph of the Society for Research in Child Development, 29, no 1
- Lenneberg, E., 1967, Biological foundations of language. New York: Wiley and Sons.
- Long, M.; 1980, Input, Interaction, and Second Language Acquisition. Ph. D. dissertation, UCLA.

- Lukmani, Y., 1972, "Motivation to learn and language proficiency".  
Language Learning, 22, 261-273.
- Macnamara, J., 1971, "The cognitive strategies of language learning".  
Unpublished papers of Conference on Child Language, Chicago,  
November 22-24.
- Macnamara, J., 1972, "The cognitive basis of language learning in infants".  
Psychological Review, 79, no 1.
- Macnamara, J., 1973, "Nurseries, streets and classrooms: some comparisons  
and deductions". Modern Language Journal, 57.
- Macnamara, J., 1975, "Comparison between first and second language learning".  
Working Papers on Bilingualism, 7, September.
- Mason, C. 1971, "The relevance of intensive training in English as a  
foreign language for university students."  
Language Learning, 21, 197-204.
- Morrison, F., 1981, Evaluation of the second language learning (French)  
programs in schools of Ottawa and Carleton Board of Education:  
Eight annual report. Ottawa, Ottawa Board of Education,  
Research Center.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H.H. Stern and A. Todesco, 1978, The good  
language learner. Toronto, OISE
- Newmark, L., 1966, "How not to interfere with language learning". In:  
Language Learning: The individual and the process.  
IRAL. 40, 77-83.
- Newmark, L., 1971, "A minimal language teaching program" In Pimsleur and  
Quinn (eds.), The Psychology of Second Language Learning.  
Cambridge, University press.
- Newport, E., 1976, Motherese: The speech of mothers to young children.  
Ph. D. dissertation, University of Pennsylvania.
- Newport, E., H. Gleitman and L. Gleitman, 1977, "Mother I'd rather do it  
myself: some effects and non-effects of maternal speech style".  
In: Snow C.E. and C.A. Ferguson (eds.), Talking to Children.  
Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C., 1978, Acquisition d'une langue seconde (analyse d'erreurs  
d'une population d'anglicistes francophones). Paris,  
Thèse, Université de Paris VIII.

- Ravem, R., 1968, "Language acquisition in a second language environment" IRAL, 6, 175-185.
- Rubin, J., 1975, "What the good language learner can teach us" TESOL Quarterly, 9: 1
- Savignon, S.J., 1983, "three Americans in Paris: A look at "natural" language acquisition. In Oller J.W. and P.A. Richard-Amato (eds.), Methods that Work, Rowley, Mass., Newbury house.
- Scovel, T., 1969, "Foreign accent, language acquisition, and cerebral dominance." Language Learning, 19.
- Selinker, L., 1972, "Interlanguage". IRAL, 10, 209-231.
- Snow, C.E., and C.A. Ferguson (eds.), 1977, Talking to Children: Language Input and Acquisition. Cambridge: Cambridge, University Press.
- Shapson, S.M., and E. Day, 1982, "A longitudinal evaluation of an early immersion program in British Columbia." Journal of Multilingual and Multicultural Development, 3, 1-6.
- Spolsky, B., 1969, "Attitudinal aspects of second language learning". Language Learning, 19, 272-283.
- Stern, H.H., 1975, "What can we learn from the good language learner". The Canadian Modern Language Review, 31, 304-318.
- Stern, H.H., 1978, "French immersion in Canada: Achievements and directions" The Canadian Modern Language Review, 34: 5.
- Stern, H.H., 1980, "Communicative language teaching and learning: toward a synthesis". Finocchiaro Festschrift. June 24.
- Stern, H.H., M. Swain and L.D. McLean, 1976, Three approaches to learning French. Toronto: OISE Press.
- Swain, M., 1978, "French immersion: early, late or partial?" The Canadian Modern Language Review, 34, 577-585.
- Swain, M. and S. Lapkin, 1982, Evaluating bilingual education: a Canadian case study. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Terrell, T., 1977, "A natural approach to second language acquisition and learning". Modern Language Journal, 6: 325-337.
- Terrell, T., 1983, "The natural approach to language teaching: an update". Modern Language, 66: 121-131.
- Upshur, J., 1968, "Four experiments on the relation between foreign language teaching and learning". Language Learning, 18, 111-124.
- Wagner-Gough, J. and E. Hatch, 1975, "The importance of input data in second language acquisition studies". Language Learning, 25, 297-308.
- Widdowson, H., 1977, "The significance of simplification", Studies in Second Language Acquisition.
- Wesche, M.B., 1977, "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems". In K.C. Diller (ed.), Individual differences and universals in language learning aptitude. Rowley, Mass. Newbury House.
- Wesche, M.B., 1984, "Et les universités alors " Langue et Société Numéro Spécial 12, 22-27.