

## DES MODÈLES LINGUISTIQUES AUX OBJECTIFS DIDACTIQUES

Corina CILIANU – LASCU\*

**1.** Pour rendre compte des objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère, on peut faire appel au schéma théorique proposé par le groupe de travail "grammaire" lors d'une réunion du Conseil de l'Europe [G.Heddesheimer et H.Holec, 1973: 80-81, in 6, p 40]:

<b>Connaissance en linguistique théorique</b> (appréhension consciente des modèles théoriques qui ont présidé à la description de la langue seconde)
<b>Capacité descriptive</b> (connaissance explicite des mécanismes de fonctionnement de la langue seconde)
<b>Compétence de communication</b> (capacité de comprendre et de produire des énoncés conformes au protocole de la langue seconde et appropriés à la situation communicative)

Les trois types de connaissances sont disposés en ordre hiérarchique de façon que l'acquisition de la compétence de communication représente le premier objectif, nécessairement impliqué dans les deux autres. L'acquisition de la capacité descriptive concerne *un enseignement déductif* qui facilite l'acquisition de la compétence de communication par un effort de conceptualisation et de démarche onomasiologique caractéristique d'une étape ultérieure dans l'apprentissage de la langue et surtout pour les adultes.

1.1. Les structures et le fonctionnement de la langue sont enseignés en début d'apprentissage par *un enseignement inductif* en employant un corpus d'exemples et des exercices de manipulation de structures, sans énoncer les règles, qui restent implicites. Ce type d'enseignement est malheureusement extensif et il faut recourir à toutes sortes de techniques pour déterminer une attitude

active et consciente des apprenants. Mais il arrive un moment où, pour un enseignement systématique, "il devient pédagogiquement nécessaire de sortir de ce silence métalinguistique" [10, p 15].

Certains didacticiens ont manifesté un certain scepticisme quant à l'utilité des connaissances de linguistique théorique vu que la théorie de la grammaire n'est pas forcément une théorie de la performance, en allant jusqu'à l'idée qu'elle freine l'acquisition de la compétence de communication. On a posé des questions sur:

- les rapports entre la description théorique et la description pédagogique;
- l'influence de la connaissance grammaticale sur l'acquisition de la langue étrangère;
- l'apport de la connaissance du fonctionnement de la langue sur la production des phrases.

1.2. Il faut souligner que les connaissances de linguistique théorique en rapport avec la linguistique appliquée à la didactique des langues sont obligatoires pour les concepteurs de méthodes et même pour les enseignants. Les connaissances théoriques sont nécessaires pour le choix du modèle théorique de description à utiliser pour la mise en oeuvre d'*une grammaire pédagogique*.

En même temps, dans une deuxième étape d'apprentissage et pour un public d'adultes, la connaissance explicite des règles de fonctionnement de la langue est obligatoire.

1.3. Les objectifs particuliers concernant l'acquisition de la compétence de communication comprennent une série de sous-compétences concernant les *aptitudes (skills)* et les connaissances de différents types de *discours spécialisés*.

La didactique des langues étrangères doit établir la

\* Professeur, docteur ès lettres, Département des Langues Romanes et de Communication en Affaires, Académie d'Etudes Economiques Bucarest

démarche méthodologique générale qui englobe les objectifs d'enseignement, les contenus, les stratégies et techniques, les outils, et même l'évaluation. A tous ces niveaux, la position théorique adoptée impose l'ordre de priorité des différentes utilisations de la langue étrangère et le poids des types d'activités didactiques à mettre en place.

La démarche méthodologique dépend aussi des deux utilisations de la langue, en *réception* (perception ou compréhension) / *émission* (expression ou production), et du code visé, *oral* ou *écrit*. Ces paramètres sont employés différemment selon les objectifs de l'apprentissage, les caractéristiques de la situation d'enseignement / apprentissage, le moment de l'acquisition de la langue, les critères de progression didactique choisis.

En fait, il faut envisager les rapports entre l'acquisition de la langue et les stratégies d'enseignement tout comme entre les quatre types d'emploi de la langue et l'acquisition de la compétence de communication.

On doit concevoir aussi les rapports méthodologiques entre l'enseignement/apprentissage de la langue standard et d'une langue de spécialité, quant au moment du passage de l'une à l'autre, à la progression, au poids de l'une ou de l'autre etc. Tout se place, bien sûr, sous l'influence des besoins et des objectifs des apprenants et du temps dont on dispose pour y parvenir.

Pour une présentation des *objectifs* de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en corrélation avec les *modèles linguistiques*, il faut obligatoirement mettre en discussion les *méthodes* qui en sont issues par une prise en compte des caractéristiques théoriques qui y sont exploitées.

**2. La méthode traditionnelle**, analytique et déductive, appelée aussi "grammaire et traduction" représente plutôt *une conception normative* qu'une description cohérente du système de la langue et implique dans l'esprit de l'apprenant un réseau d'équivalences entre langue étrangère et langue maternelle. Elle comprend *un livre de grammaire* où l'on trouve des règles et des explications, *un dictionnaire bilingue* et/ou un ouvrage regroupant par centres d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs avec leurs équivalents dans la langue maternelle, ainsi que des textes à traduire, littéraires de préférence. Cette méthode comprend des exercices de thème, de version, de réponses écrites à des questions écrites, d'application trouvés dans le livre de grammaire. En fait, la méthode traditionnelle se caractérise par:

- l'importance donnée à l'écrit ;
- le poids des activités métalinguistiques ou des

travaux de stylistique comparée ;

- le souci d'appuyer l'apprentissage plus sur une explication et une mémorisation des règles de langue que sur une pratique du discours.

2.1. Lors de l'élaboration d'une grammaire pédagogique, on tient compte de plusieurs types de grammaires, dont *la grammaire fondamentale* qui s'occupe des faits de la langue *en dehors de toute situation de communication*. Les éléments linguistiques sont groupés d'après leurs caractéristiques morpho-syntaxiques (formelles). Sans tenir compte des caractéristiques de la communication et des relations entre les interlocuteurs, cette approche didactique est artificielle et ne vise que l'apprentissage du système de la langue cible.

2.2. Très différentes du point de vue théorique et même du point de vue des objectifs d'enseignement, les méthodes traditionnelles et celles issues des grammaires génératives ont toutes cette carence de l'approche intrinsèque de la langue. Pour y remédier, les représentants de l'école de M. Gross ont pris en compte les relations d'interdépendance entre les structures syntaxiques et le lexique, tout en laissant de côté les traces de la situation de communication et du discours. "L'examen systématique du lexique constitue donc un moyen, vraisemblablement le seul à l'heure actuelle, d'appréhender une langue d'une façon globale, c'est-à-dire d'en construire une image ayant un certain caractère de généralité" [Gross in 3, p. 9]. La grammaire-lexique analyse les structures syntaxiques et le réseau de relations des éléments lexicaux insérés dans ces structures [3, p 34]. Ce modèle participe à l'élaboration de la programmation didactique, donc du corpus des contenus à enseigner et à apprendre, plutôt qu'à la prise en compte de la démarche du processus d'enseignement/ apprentissage des langues dans son ensemble.

**3. La méthode directe**, par contre, refuse dès le début l'exercice de traduction, et recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. Cette méthode se propose de placer l'apprenant dans un "bain de langage" et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition aussi "naturelles" que possible. L'accent est mis sur les exercices de nomination et de description du réel qui assurent une compréhension plus rapide mais qui conduisent à considérer et à présenter la langue étrangère comme une série de signifiants dont le signifié serait à rechercher dans la réalité dénotée que l'on montre et qui, implicitement, équivaldraient

exactement aux signifiés de la langue maternelle puisque le signifié reste identique et inaltérable. Du point de vue de la théorie de la signification, cette hypothèse est encore plus contestable que celle fondée explicitement sur les exercices traditionnels de traduction car elle suppose, implicitement, peut-être d'autant plus la traduction.

Il s'agit d'obliger l'apprenant d'induire, de procéder par rapprochements, inférences et analogies, à un filtrage des faits linguistiques plutôt que de procéder à une sélection linguistique de la part de l'enseignant : cette méthode ne limite pas le nombre d'items et ne respecte pas une progression stricte; le naturel représente beaucoup de souplesse aussi ouverte que l'autorise la salle de classe. Cette démarche pédagogique soulève des difficultés théoriques quant au modèle linguistique et à la conception de l'apprentissage.

**4. La méthode audio-orale** ou "audio-linguale" d'origine américaine représente quelques choix d'ordre méthodologique comme suit [Jakobovits, in 4, p 10] :

- Pour les débutants, l'apprentissage passe par les étapes: a) audition et compréhension; b) expression orale; c) lecture (assez tard); d) rédaction.
- Il n'est pas fait référence à l'écrit dans les premières étapes.
- L'enseignement de la prononciation exige une exposition auditive intense aux sons nouveaux à percevoir, opposés aux sons voisins de la langue maternelle; l'enseignement auditif est suivi d'exercices de production.
- Des "phrases-patterns" (*pattern sentences*) ou phrases-modèles servent à introduire et à pratiquer la langue parlée. Chaque "pattern" contient une structure productrice qui, une fois maîtrisée, permettra de générer de nouveaux énoncés par substitution lexicale. Ces "patterns" sont travaillés dans des exercices (*drills*) conçus pour mettre en évidence les changements de formes ou d'organisation qui se produisent dans les structures: ces exercices s'appellent *pattern-drills* ou exercices structuraux.
- Les phrases-modèles sont insérées dans un dialogue ou hors-dialogue.
- Pratiquées jusqu'à "surapprentissage", les phrases-modèles deviennent des habitudes quasi-réflexes.
- On limite strictement la quantité de vocabulaire introduit, jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures est acquis par l'apprenant.
- On évite la traduction dans les deux sens.

4.1. Le débat reste ouvert sur les points suivants:

1. Les moyens de franchir le fossé entre "manipulation" et "communication".
2. L'enseignement du sens et l'emploi de la langue maternelle dans la classe.
3. L'acquisition d'un vocabulaire plus étendu dans les phases ultérieures de l'apprentissage.

Contrairement aux méthodes traditionnelle et directe, la méthode audio-orale se réclame explicitement de théories linguistiques et d'hypothèses sur l'apprentissage:

- a) la linguistique appliquée à l'enseignement des langues adopte aux Etats-Unis les conceptions développées par Bloomfield et ses disciples – Charles Fries et Robert Lado, ou utilise certains aspects de la théorie tagmémique de Pike – Albert Valdman et Simon Belasco dans *Applied Linguistics: French*.
- b) Les "drills" de commutation sont calqués sur les techniques d'analyse distributionnelle.
- c) La langue étant conçue comme un comportement fait d'habitudes et d'automatismes, son apprentissage repose sur **un modèle skinnerien** (stimulus-réponse, renforcement) et s'effectue d'autant mieux si on évite à l'apprenant de commettre des erreurs et si la matière à enseigner est divisée en unités minimales, "pas à pas" (*step by step*), de façon aussi programmée que possible.

4.2. La comparaison entre les deux systèmes de langue, maternelle et étrangère, qui ont une organisation différente, occupe une grande importance linguistique et psychologique. Elle fait apparaître des zones d'interférence à utiliser dans la composition d'un cours de langue pour prévenir les erreurs. Les cours audio-oraux se présentent sous la forme d'un enchaînement d'exercices travaillant la mécanique du fonctionnement linguistique pour engendrer des réflexes verbaux. La langue est conçue comme une construction complexe démontable de patterns élémentaires conduisant à donner un sens très étroit au terme "comportement". L'influence de Bloomfield et de Skinner a déterminé certains pédagogues à éliminer le sens dans les étapes initiales d'apprentissage d'une langue pour ne pas ralentir et compliquer l'automatisation des patterns. Le schéma stimulus-réponse est réduit à des performances pré-déterminées et mécanistes ce qui rend plus difficile le passage de la manipulation à la communication et rend l'apprentissage du sens malaisé.

Cette méthode propose donc une progression très rigoureuse, un échelonnement des difficultés par

étapes minimales et des phrases hors contexte.

4.3. Après quelques années d'enthousiasme et d'investissements, on s'est aperçu surtout aux Etats-Unis que les élèves passaient difficilement de la manipulation à la communication, les drills les ennuyaient et les laboratoires de langues restaient mal ou peu utilisés.

**La méthode audio-visuelle** à analyser dans un cours comme "Voix et Images de France", mis au point par le CREDIF au même moment que les patterns-drills aux Etats-Unis, présente des ressemblances avec cette dernière méthode :

- ⇒ même insistance sur l'expression orale;
- ⇒ refus de la traduction et des présentations explicites de la grammaire;
- ⇒ limitation stricte du vocabulaire introduit;
- ⇒ souci de fonder la progression sur une description linguistique cohérente

mais aussi des différences:

- ⇒ la manipulation est pratiquée dans des conditions de communication, non "à vide", donc l'accent est mis dans ce cours audio-visuel sur la communication plus que sur la manipulation;
- ⇒ les exercices structuraux sont refusés et le sens des messages n'est jamais négligé;
- ⇒ on n'attache pas une importance particulière à la programmation par étapes et unités minimales.

Pour les débutants, la communication et le sens sont étroitement liés à des situations et aux locuteurs en faisant appel à toutes les ressources: attitudes, gestes, mimiques, intonation et rythmes du dialogue parlé. Les situations présentées représentent un premier temps de la communication, de la prise de conscience d'une réalité différente qu'on va chercher à comprendre, à assimiler avant de s'identifier en partie à elle.

4.4. Pour ce qui est des résultats de cette méthode, on se demande si on ne pouvait obtenir mieux en autant ou moins d'heures de classe. Le passage à l'expression libre se fait bien mais trop lentement au gré de beaucoup, et les mécanismes ne s'établissent pas toujours avec la solidité désirée.

Pour conclure, nous pouvons souligner que pour la méthode audio-orale, la langue est une construction mécanique d'éléments interdépendants mais séparables les uns des autres et de leurs conditions d'emploi en discours: les phrases modèles peuvent être utilisées dans un dialogue, l'essentiel étant ensuite de les manipuler à outrance, hors contexte.

Pour la méthode audio-visuelle, l'apprenant doit devenir progressivement maître du système et des règles de la langue, le langage étant organiquement

inséparable, dans l'apprentissage, du sujet et de la situation. Même si les spécialistes du CREDIF ont conçu plus tard des exercices de laboratoire de langues pour rendre réflexes certains mécanismes de base, pour eux, l'acquisition de la langue ne peut pas se passer de *la participation consciente et intelligente de l'apprenant*, le langage étant un comportement humain et social. On souligne même la conscientisation du rôle des éléments extra-linguistiques présentés dans les séries d'images pour les actes de langage. Ce qui est important, c'est l'adéquation des éléments linguistiques à la situation. Les références linguistiques et psychologiques sont moins fréquents pour la méthode audio-visuelle "structuro-globale" que pour la méthode audio-orale. L'influence de Saussure est plus évidente que celle de Bloomfield pour l'équipe de P.Guberina et P.Rivenc.

5. Les catégories ont été simplifiées à l'excès pour les besoins de l'exposé. Beaucoup de livres traditionnels comprennent des exercices semblables aux exercices structuraux, et les leçons de "Voix et Images de France" ressemblent à la méthode directe.

Les différences entre ces méthodes ne sont pas toujours très nettes et on pourrait même reprocher à la présentation un certain manque de rigueur.

Ces méthodes d'enseignement/apprentissage des langues se distinguent par la solidité de la conception et des fondements scientifiques. Les options théoriques sont plus explicites, les objectifs et les contenus mieux définis et plus adéquats aux caractéristiques de la matière à enseigner et aux besoins du public concerné. Les cours audio-oraux et audio-visuels ont conduit rarement les apprenants au-delà du "niveau 1" de l'apprentissage: maîtrise active d'un contenu équivalent à celui du français fondamental 1-er degré, environ quatre cents heures de classe. La pratique de structures plus complexes et plus délicates que les mécanismes de base, la compréhension et la production d'énoncés plus longs ou de registres plus variés que ceux proposés aux débutants, l'approche des textes littéraires ou de spécialité, la découverte des contenus de culture et de civilisation ont été très peu et lentement abordés par les méthodes ci-dessus.

6. A partir de 1959, les ouvrages de Noam Chomsky tout comme l'ouvrage de Wilga M.Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, contestaient l'extension du schéma stimulus-réponse-renforcement à l'apprentissage linguistique et mettaient en cause une bonne partie des principes de la méthode audio-orale. Pour Chomsky, le projet théorique importait plus dans l'immédiat que les

conséquences dans le domaine de l'apprentissage des langues. Certains termes de *la grammaire générative* comme *compétence, performance, transformation, créativité* étaient déjà utilisés par les méthodes de langues, même si seulement à des fins commerciales.

Leon Jakobovits [in 4, p 18] a ainsi présenté la mise en cause méthodologique du structuralisme et du behaviorisme, piliers de la méthode audio-orale:

- ✓ il est abusif d'étendre au domaine linguistique les notions de stimulus-réponse et de contrôle du stimulus par la réponse;
- ✓ l'acquisition linguistique ne semble pas dépendre d'une pratique intensive de modèles strictement limités;
- ✓ il ne faut pas assimiler le langage à un comportement où l'essentiel se réduirait au contrôle (par l'habitude) d'enchaînements linéaires;
- ✓ l'idée que le langage serait constitué d'unités à acquérir est très contestable.

6.1. La grammaire générative propose un modèle plus puissant, non une théorie de l'apprentissage. "L'approche générative met en doute des concepts traditionnels de la théorie de l'apprentissage (pratique, conditionnement, renforcement) et présente à l'apprenant les données linguistiques selon un agencement qui autorise au mieux l'acquisition des règles et des schémas structuraux" [L. Jakobovits in 4, p 18]. Même si les implications psycholinguistiques du modèle génératif sont fortes – quant aux aspects innéistes et aux rapports entre compétence et performance et qu'elles ont déjà donné lieu à des essais de vérification expérimentale, ce modèle ne propose pas les conditions pour apprendre une langue étrangère.

6.2. En France, l'évolution n'a pas été la même qu'aux Etats-Unis: le renversement de tendances a été moins violent et le désarroi moins profond. La rénovation de l'enseignement des langues n'a pas connu le même sort, ni le même soutien officiel. Les méthodes audio-orale et audio-visuelle n'étaient pas aussi utilisées, et les conséquences des théories de Chomsky pour l'enseignement des langues étrangères ont été perçues plus tard, moins vite qu'en Grande-Bretagne. Le BELC et le CREDIF ont visé des travaux pédagogiques pour l'élaboration du niveau 2 de l'enseignement du français langue étrangère, attestant un effort de renouvellement méthodologique. La grammaire générative y a été reçue comme un apport nouveau susceptible d'aider au développement des étapes ultérieures de l'apprentissage.

Les révisions sur le plan théorique déterminent des

propositions capables d'établir des rapprochements entre les méthodes audio-orale et audio-visuelle:

- l'importance donnée au sens à ne pas négliger par rapport à l'apprentissage mécaniste des patterns;
- il faut tenir compte des éléments para-linguistiques (gestes, mimiques, attitudes des locuteurs) et extra-linguistiques (situations de communication et habitudes culturelles) dès les premières phases d'apprentissage;
- il est dangereux de vouloir faire précéder l'entraînement à la communication dans la langue étrangère d'une phase purement manipulative où le travail linguistique ne repose pas sur l'échange interpersonnel [4, p 18].

Par la suite, on a attaché de plus en plus d'importance aux besoins et aux objectifs, aux attitudes et aux aptitudes des élèves, ce qui concerne la psychopédagogie, la psycholinguistique et la sociolinguistique.

Si le behaviorisme skinérien réduisait la mise en place d'un comportement linguistique au montage d'automatismes de réponse sans tenir compte des caractéristiques du sujet, on a utilisé par la suite les travaux de Pennfield, Lambert, Fishmann pour éclairer les conditions d'acquisition d'une langue étrangère.

6.3. Daniel Coste [4] insiste sur:

- les relations entre les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère qui ne sont pas uniques et les apprenants, sur le fait qu'il n'y a pas de forme d'activité linguistique qui soit prioritaire;
- les objectifs d'un cours doivent être clairement définis et annoncés;
- les intérêts et les besoins des apprenants sont diversifiés tout comme leurs aptitudes;
- l'âge de l'apprentissage a des implications différentes sur les résultats de l'acquisition;
- les conditions et les implications psychologiques de l'apprentissage d'une langue sont à examiner en termes culturels: d'une part, l'attitude initiale de l'élève à l'égard de la culture étrangère, d'autre part, les conséquences culturelles d'un bilinguisme influent grandement sur le progrès linguistique.

En France, on a pu relever une attitude moins relativiste qu'aux Etats-Unis sur la diversité des objectifs mais surtout sur la priorité indiscutable de l'oral.

Dans les années 1970, en l'absence d'une véritable théorie de l'apprentissage, le souci de respecter la diversité des motivations, des besoins, des objectifs, conduit à un relativisme pédagogique très éloigné du dogmatisme méthodologique antérieur. On arrive à une instruction aussi individualisée que possible où les

points de départ, d'arrivée et les itinéraires sont différents d'un élève à l'autre. L'enseignement programmé avait donné l'idée d'une progression par étapes minimales pour éliminer tout risque d'erreur, et il faut adapter le déroulement et le rythme du cours à chaque cas particulier.

6.4. Aux Etats-Unis, il y a eu dans les années 1970, une tendance à séparer théorie et pratique, en vue d'un retour à un pragmatisme fondé sur l'expérience, sur un relativisme général, et non pas sur des affirmations scientifiques. La prise en compte de la diversité des facteurs écarte l'accent principal sur les caractères de la langue à enseigner, rend en partie vaine la recherche d'hypothèses méthodologiques et fait l'économie d'une théorie de l'apprentissage.

En France, "la crise de conscience" des pédagogues et des chercheurs a été moins marquée qu'aux Etats-Unis et on a ouvert l'individualisation progressive de l'apprentissage au niveau 2. F. Debyser parlait de la nécessité des dossiers pédagogiques, formule souple d'où chacun puisse prendre ce qui l'intéresse, ce qui lui convient et ce dont il a besoin. Il s'agit de l'épanouissement et de la libération de l'élève, du fait que même les méthodes considérées à l'époque "nouvelles" pour l'enseignement des langues vivantes risquaient d'être considérées du point de vue pédagogique ultra-traditionnelles par *la pédagogie centrée sur la méthode et non sur l'élève*, par les procédures d'enseignement découlant à peu près uniquement de l'analyse de la matière à enseigner. Les procédures reposent sur des conceptions mécanistes de l'apprentissage et l'organisation de la classe repose sur l'autorité du maître.

7. *La grammaire énonciative* introduit des paramètres énonciatifs (*sujet énonciateur, énonciataire, relations intersubjectives, deixis*). L'emploi des actes de parole et des modalités élargit le cadre pragma-linguistique des faits de langue à utiliser dans le processus d'enseignement/apprentissage à partir d'objectifs plus larges concernant la situation de communication [l'école de Culioli, in 2].

8. S'inscrivant toujours dans cette optique de prise en compte des besoins et des objectifs d'apprentissage, *la grammaire notionnelle* regroupe les structures linguistiques selon les notions et les relations entre ces notions. Fondé sur la sémantique de B. Pottier, l'ouvrage "Un Niveau-Seuil" (1976) est une proposition de grammaire notionnelle qui regroupe dans le chapitre *Grammaire* les entrées sémantiques

des faits linguistiques: *l'actance* (être, faire, causer), *la détermination* (temporelle, spatiale, quantitative, qualitative, instrumentale), *les relations logiques*. En fait, cet ouvrage offre les faits de langue à inclure dans une démarche méthodologique qui prend en compte la diversité des publics concernés ainsi que leurs besoins et leurs objectifs.

Pour y parvenir, il faut tout d'abord organiser le matériel linguistique par la sélection des éléments pertinents pour l'analyse, la présentation des structures fondamentales sous formes récurrentes, la complexification des structures fondamentales par leur combinaison.

8.1. La grammaire notionnelle est engendrée par trois opérations:

- la délimitation des zones conceptuelles et le recensement de leurs manifestations linguistiques;
- la hiérarchisation de ces zones conceptuelles;
- l'insertion des phrases dans des situations de communication spécifiques (transformation des paraphrases sémantiques en paraphrases situationnelles) [6, p 58].

8.2. Le modèle mis en application dans "Un Niveau-Seuil" considère cinq catégories de *publics* (touristes, voyageurs, travailleurs migrants et leurs familles, spécialistes et professionnels dans leur pays d'origine, adolescents en système scolaire, grands adolescents en situation scolaire ou universitaire) et cinq *domaines sociaux* de l'activité langagière:

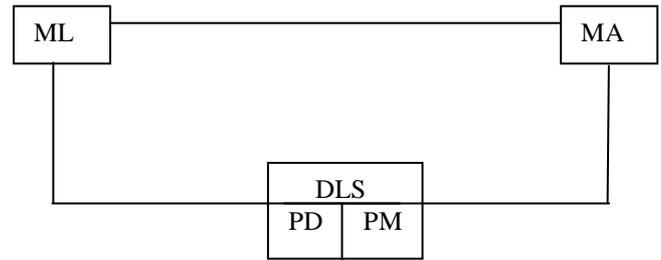
relations familiales;  
relations professionnelles;  
relations grégaires;  
relations commerciales et civiles; fréquentation des media.

Les objectifs d'un processus d'enseignement organisé à partir de cet ouvrage sont très larges car on prend en compte les publics concernés, leurs besoins, les types de relations sociales et aussi les composantes de la situation de communication. On y inclut:

statuts et rôles des interlocuteurs;  
intentions énonciatives;  
actes de parole mis en jeu;  
caractéristiques spatio-temporelles de l'échange;  
champs de référence;  
notions.

9. Cette présentation succincte de certains modèles linguistiques en rapport avec les objectifs de l'enseignement/apprentissage met l'accent sur les rapports existant entre le modèle linguistique (ML), le modèle d'acquisition (MA) et la didactique des

langues secondes (DLS) comprenant la programmation didactique (PD) et la programmation méthodologique (PM) [6, p 28]:



## REFERENCES

1. BAILLY, D. "Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues", in *Langages*, 39, 1975, p. 81-105.
2. BESSE, H. "Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère", in *Langue française*, 8, 1970, p. 62-78.
3. BOONS, J.P., GUILBERT, A., LECLERE, C. *La structure des phrases simples en français*, Droz, Genève-Paris, 1976.
4. COSTE, D. "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970" in *Langue française*, 8, 1970, p. 7-24.
5. COSTE, D. *Un Niveau-Seuil*, le Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.
6. CRISTEA, T. *Linguistique et techniques d'enseignement*, Universitatea din București, 1984.
7. DEBYSER, F. "La linguistique contrastive et les interférences", in *Langue française*, 8, 1970, p. 31-62.
8. GALISSON, R. "Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie", in *Langue française*, 8, 1970, p. 107-117.
9. GROSS, M. *Méthodes en syntaxe*, Hermann, Paris, 1975.
10. LADMIRAL, J.R. "Linguistique et pédagogie des langues", in *Langages*, 39, 1975, p. 5-19.
11. LEHMANN, D. *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, CREDIF, Paris, 1980.  
et al.
12. LEHMANN, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette F.L.E., Paris, 1993.
13. SUMPFF, J., KOSKAS, E. "Problèmes théoriques de l'enseignement des langues vivantes", in *Langages*, 39, 1975, p. 19-30.
14. VIGNER, G. *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, Paris, 1980.