

dr Sylwia Łuszczynska

Uniwersytet Szczeciński
Katedra Filologii Romańskiej
tel. 91 444 26 51
e-mail: s_kal@o2.pl

RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ DE GRAMMAIRE SELON BILL VANPATTEN ET WILLIAM R. GLASS

SUMMARY

Reduction of grammar anxiety according to Bill VanPatten and William R. Glass

In this paper we describe the relationship between language anxiety and grammar learning. Sources of grammar anxiety can be attributed to too much material, teacher concern for errors, student evaluation, lack of congruence between Communicative Language Teaching and traditional grammar instruction, or lack of grammar instruction. This article presents some techniques to diminish anxiety in light of an approach to grammar instruction proposed by B. VanPatten and W.R. Glass (1999).

Key words: grammar, language anxiety, learning, processing, instruction, teaching

STRESZCZENIE

Obniżenie lęku przed uczeniem się gramatyki języka obcego według Billa VanPatten'a i Williama R. Glass'a

W niniejszym artykule opisujemy związek pomiędzy lękiem językowym a uczeniem się gramatyki języka obcego. Jego pojawienie się może być związane z nadmiarem informacji, zbyt dużym skupieniem się nauczycieli na błędach, ocenianiem uczniów oraz zbyt dużą rozbieżnością pomiędzy podejściem komunikacyjnym a nauczaniem tradycyjnym gramatyki. W artykule przytaczamy również pewne sugestie oraz techniki pomocne w obniżaniu lęku przed uczeniem się gramatyki w ujęciu zaproponowanym przez VanPatten'a i Glass'a (1999).

Słowa kluczowe: gramatyka, lęk językowy, uczenie się, przetwarzanie, nauka, nauczanie

1. Introduction

L'anxiété langagière, liée à l'utilisation de la langue étrangère, est, selon Williams¹, «une réaction à une condition dans laquelle l'environnement est

¹ K. Williams, *Anxiety and formal second/foreign language learning*, „RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia” 1991, nr 22(2), s. 19.

perçu comme présentant ou non des exigences qui menacent d'excéder les capacités et les ressources de l'étudiant. L'acceptation de la menace que présente la situation se manifeste alors sous la forme d'une émotion psychologique et d'une réaction physiologique qui fait perdre à l'étudiant sa concentration et ainsi réduit l'attention et l'effort qu'il pourrait autrement mettre à réaliser la tâche en cause».

Comme terme générique, l'anxiété langagière inclut une variété de types d'anxiété relatifs au contexte de l'apprentissage des langues étrangères. On n'a pas encore complètement découvert comment et dans quelles circonstances des tâches ou des activités particulières provoquent l'anxiété. Néanmoins, on suppose que comme la langue se réfère à la communication orale, elle concerne principalement l'expression orale et l'écoute². Cependant, c'est l'expression orale qui attire le plus l'attention en raison du fait qu'elle «semble être l'aspect de l'apprentissage des langues qui fait le plus peur»³. Pour cette raison, des types complémentaires d'anxiété liés aux autres macro-compétences devraient être introduits, tels que l'anxiété d'écoute, l'anxiété d'écriture, l'anxiété de production orale et l'anxiété de lecture.

2. Anxiété langagière et apprentissage de la grammaire

L'anxiété de grammaire, terme proposé par VanPatten et Glass⁴, souligne l'existence d'une relation entre l'anxiété langagière et l'apprentissage de la grammaire. Les causes de cette anxiété peuvent être attribuées à la trop grande quantité d'informations transmises, à la préoccupation des enseignants pour les erreurs, à l'évaluation des apprenants ainsi qu'au manque de congruence entre l'approche communicative dans l'enseignement des langues et l'enseignement traditionnel de la grammaire ou l'absence d'enseignement de celle-ci⁵.

Cette grande diversité du domaine de l'anxiété langagière implique une grande prudence dans l'analyse de ce concept. Son découpage en sous-groupes de questionnements sans outils de mesure fiables et valides peut entraîner la

² Y.S. Cheng, E.K. Horwitz, D.L. Schallert, *Language writing anxiety: Differentiating writing and speaking components*, „Language Learning” 1999, nr 49, s. 417–446.

³ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety*, „The Modern Language Journal” 1986, nr 70(2), s. 123.

⁴ B. VanPatten, W. Glass, *Grammar learning as a source of language anxiety: A discussion*, [w:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, D.J. Young (red.), Boston 1999, s. 89–105.

⁵ E. Piechurska-Kuciel, *Language anxiety in secondary grammar school students*, Opole 2008, s. 82.

perte d'une perspective claire et concise. Cela peut, en fin de compte, provoquer une incohérence dans les recherches. Il est ainsi utile d'essayer d'étudier l'anxiété langagière et les troubles qu'elle provoque à des stades de traitement différents.

3. Réduction de l'anxiété de grammaire

Nous décrivons ici des suggestions sur la façon dont nous pourrions entamer un processus de réduction de l'anxiété liée à la grammaire dans une classe de langue étrangère proposées par VanPatten et Glass⁶. Leur proposition est composée de deux parties. La première consiste à informer les apprenants sur l'acquisition d'une langue étrangère. La seconde consiste à changer le mode d'enseignement de la grammaire.

3.1. Informer les apprenants sur l'acquisition d'une langue étrangère

Tout d'abord, les apprenants peuvent éprouver de l'anxiété en raison de leurs attentes vis-à-vis de leur performance. En tant qu'adolescents ou adultes intelligents, ils se demandent : «Pourquoi est-ce que je n'y arrive pas? Pourquoi ne puis-je pas y arriver comme il faut?» Si les apprenants savaient quelque chose sur la nature de l'acquisition d'une langue étrangère, ils pourraient avoir une plus grande confiance en eux, ce qui contribuerait à la réduction de l'anxiété. VanPatten et Glass pensent qu'il serait bénéfique pour les apprenants de comprendre les questions suivantes, établies par les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère :

- a) L'acquisition de la grammaire est un processus lent.
- b) Les erreurs sont naturelles et en grande partie inévitables.
- c) Il existe des stades de développement dans l'acquisition de la grammaire et des ordres de développement pour plusieurs caractéristiques superficielles de la langue.
- d) Il y a une différence entre la connaissance sous-jacente et la capacité de performance.
- e) L'input portant un sens est un facteur critique dans l'acquisition de la grammaire.

Nous présentons l'analyse de chacun des points ci-dessus.

⁶ B. VanPatten, W. Glass, *Grammar learning as a source of language anxiety...*, s. 93–102.

L'acquisition de la grammaire est un processus lent

Peu de personnes réalisent que les enfants passent des milliers d'heures à développer un système grammatical natif. La plus grande partie de la grammaire de la langue maternelle est acquise avant l'âge de sept ans. Si nous supposons que l'enfant est exposé à sa langue maternelle pendant au moins six heures par jour au cours de cette période, cela signifie que l'enfant passe, jusqu'à cet âge, environ 13 747 heures à apprendre et à utiliser cette langue.

Les erreurs sont naturelles et inévitables

C'est un fait confirmé universellement par les recherches consacrées à la langue étrangère. Le cerveau organise et emmagasine la langue d'une façon qui n'est pas tout à fait claire pour les chercheurs et cette organisation de la langue peut entraîner une connaissance de la grammaire non native. Une discussion ouverte sur la nature des erreurs peut aider les apprenants de langue étrangère à comprendre qu'une certaine partie de l'acquisition de cette langue est hors de leur contrôle. L'une des façons dont l'enseignant pourrait aborder ce problème est d'organiser une conversation au sujet de l'acquisition de la langue première chez les enfants. Est-ce que les apprenants ont remarqué les erreurs faites par des enfants apprenant leur première langue? Quelles sont ces erreurs? Comment ces erreurs prouvent-elles les limitations relatives à l'apprentissage? Pourtant, tous les enfants apprennent leur langue à fond, tout en faisant beaucoup d'erreurs pendant l'apprentissage. Il est utile d'apporter en classe des échantillons de la langue parlée d'apprenants de langue étrangère, échantillons de différents niveaux, de sorte que les apprenants puissent constater que les erreurs sont naturelles et que l'amélioration vient avec le temps.

Il y a des étapes prévisibles de développement dans l'acquisition de la grammaire et il y a des ordres d'acquisition pour plusieurs caractéristiques superficielles de la langue

Encore une fois, ce que les apprenants ont besoin de savoir, c'est que divers aspects de l'acquisition de la grammaire sont en effet hors de leur contrôle. Pour compenser la frustration qui peut résulter du sentiment de «ne pas avoir de contrôle», les enseignants pourraient donner aux apprenants des informations sur les étapes de l'acquisition dans le développement de la langue étrangère. Les étapes de l'acquisition de la négation, des questions comme «qui, quoi, comment, où, pourquoi», des verbes auxiliaires et d'autres phénomènes sont bien documentées dans la littérature sur les langues étrangères et peuvent servir de points de départ pour parler des étapes de l'acquisition de la langue en général, ainsi que des étapes possibles d'apprentissage chez les apprenants de langue étrangère. Les connaissances qui résultent de cette discussion peu-

vent aider les apprenants à comprendre que le cerveau organise souvent les données linguistiques sans la participation de leur conscience.

Il existe une différence entre les compétences sous-jacentes et la capacité à utiliser ces compétences en pratique

Beaucoup d'apprenants pensent que connaître explicitement une règle ou une structure aide à l'utiliser dans le discours et l'écriture. Cette conviction peut être renforcée par les enseignants et les pratiques d'enseignement où les apprenants sont pénalisés pour avoir fait des erreurs lors d'actes de communication spontanés, notamment si les formes ou les structures ont été «appries» en classe. En outre, de nombreux apprenants pensent aussi que l'apprentissage de la grammaire est une question de mémorisation et de pratique mécanique; cette conviction peut être une fois de plus renforcée par certaines pratiques d'enseignement. Ce que ces apprenants doivent comprendre, c'est que la connaissance sous-jacente n'est pas la même chose que les règles qu'ils apprennent consciemment dans les manuels scolaires. Le type de compétences qui soutient l'utilisation de la langue est largement abstrait et subconscient. Les apprenants pourraient bénéficier ici de quelques exemples simples de leur langue maternelle. Si nous prenons l'anglais comme exemple⁷, nous pourrions nous demander pourquoi tout le monde dit (1) et non (2)?

1. Where did you go?
2. Where you went?

La phrase (2) est correcte en ce que le verbe s'accorde avec le sujet, il est correctement formulé comme forme irrégulière et «where» («où») apparaît au début de la phrase. Mais aucun locuteur natif d'anglais ne dirait la phrase (2); nous ne disons que (1). Il est clair que notre performance en anglais n'est pas guidée par des règles conscientes, et il n'y a aucune raison de s'attendre à ce que cela soit différent dans une langue étrangère.

Un apprenant doit être conscient du rôle important de l'input dans l'acquisition de la grammaire de la langue étrangère

Comme l'anxiété est généralement le résultat d'un sentiment de perte de contrôle, le fait de savoir qu'une grande partie de l'acquisition de la grammaire est au-delà de leur contrôle direct peut aider les apprenants anxieux à faire face aux émotions négatives qu'ils peuvent avoir à propos de l'apprentissage de la grammaire. Une chose, cependant, est de savoir quelles informations pourraient être utiles aux étudiants, et une autre est de concevoir les moyens grâce auxquels ils peuvent les comprendre. Bien sûr, nous ne pouvons pas nous attendre à ce

⁷ Ibidem, s. 95.

que les étudiants deviennent experts en acquisition des langues étrangères; en fait, la plupart de leurs enseignants ne le sont pas non plus. Une technique que les enseignants pourraient utiliser pour faire comprendre aux apprenants la nature de l'acquisition de la grammaire se réfère à l'analogie⁸. Les apprenants discutent en groupes, dans leur première langue, sur le sujet suivant:

Décrivez la croissance d'une marguerite.

Comment ça marche, de la graine jusqu'à la plante portant des fleurs?

Qu'est-ce qui est nécessaire pour une croissance réussie?

Après une discussion en petits groupes, l'enseignant peut demander à un groupe de relater sa discussion à la classe. L'enseignant peut ensuite poser des questions à la classe, comme «Qu'est-ce qui se passe si le soleil, l'eau ou les nutriments du sol manquent? Est-ce que la marguerite contrôle combien de soleil elle obtient? Ou combien d'eau elle reçoit?» L'enseignant peut alors établir une connexion: l'acquisition de la grammaire est comme la croissance d'une marguerite. Nous possédons tous des «graines de grammaire» dans nos têtes, dans les parties du cerveau qui sont responsables du développement de la grammaire. Ces graines attendent jusqu'à ce que quelque chose déclenche leur croissance. Diverses formes d'input agissent comme le soleil, l'eau et les éléments nutritifs pour que la grammaire puisse se développer dans nos têtes. Si l'input manque ou s'il n'est pas suffisant, la croissance de la grammaire sera retardée sur le long terme, tout comme celle d'une fleur dont la croissance est ralentie en raison du manque de soleil, de pluie ou de nutriments du sol. Et comme une fleur qui a un contrôle limité de sa croissance, nous sommes limités dans ce que nous pouvons faire pour faire «pousser» la grammaire dans nos têtes. Rien ne peut remplacer les trois éléments de base dont la marguerite a besoin. Tout ce que nous pouvons faire pour l'aider est de lui donner un supplément de vitamines et de nutriments, et de l'eau quand il ne pleut pas. De même, la connaissance explicite de la grammaire et les exercices grammaticaux ne sont pas un substitut de l'input. Nous pouvons, cependant, améliorer l'input d'une certaine façon, et nous pouvons certainement tenter d'obtenir autant d'input que possible pour notre système de grammaire en croissance en lisant plus, en écoutant les gens parler, etc.

Nous pouvons également utiliser l'analogie de la marguerite pour aider les apprenants à saisir d'autres idées sur l'acquisition de la langue étrangère, mentionnées précédemment. Lorsque la graine germe, la fleur est-elle la première chose à apparaître? Non. La graine doit d'abord produire des racines. Voyons-nous les feuilles et les tiges tout de suite quand la marguerite pointe du sol? Non, nous ne voyons qu'une petite tige verte qui ne ressemble pas du tout à une

⁸ Ibidem, s. 96.

marguerite. En fait, si nous ne savons pas ce que c'est, nous pourrions penser que c'est une mauvaise herbe qu'il faut arracher. Comment la fleur apparaît-elle finalement sur la marguerite? D'abord, c'est la tige qui pousse. Quand elle pousse, un bourgeon vert apparaît à son extrémité. Après un certain temps, nous commençons à voir des contours (encore verts) de ce qui se transformera à la fin en pétales blancs de la fleur elle-même. À un certain moment, le bourgeon commence à s'ouvrir, alors que, dans le même temps, les pétales passent lentement du vert au blanc. Enfin, la fleur est complètement ouverte et nous voyons les parties blanches et jaunes familières de la marguerite.

Ce que nous venons de décrire s'apparente aux stades de développement et aux ordres de l'acquisition de la grammaire. Certaines choses doivent advenir avant d'autres, et le système grammatical en développement n'a à aucun moment l'apparence exacte d'un système grammatical natif. Tout comme les marguerites, le système grammatical en développement doit également suivre un chemin. Nous ne pouvons pas changer l'ordre des événements pour les marguerites, mais nous pourrions être en mesure d'accélérer les choses (cf. la discussion précédente sur les éléments nutritifs). De la même façon, nous ne pouvons pas vraiment changer l'ordre des événements pour le développement de la grammaire pendant l'apprentissage de la langue étrangère. Nous pourrions être en mesure d'accélérer l'acquisition de la grammaire, mais nous ne pouvons pas éliminer certains stades de développement, les erreurs, etc.

Pour résumer cette section, VanPatten et Glass ont suggéré que l'anxiété induite par l'apprentissage de la grammaire peut être réduite en donnant aux apprenants une meilleure compréhension de ce que signifie «acquérir la grammaire». En utilisant l'analogie de la marguerite qui croît, nous pouvons montrer aux étudiants que l'acquisition de la grammaire est un processus lent qui, en grande partie, ne peut pas être influencé par des facteurs externes (c'est-à-dire la connaissance explicite, la pratique, la mémorisation), qui est régi par des séquences prévisibles et des stades de développement et dont le développement dépend de l'input portant un sens compréhensible. Forts de cette connaissance, les apprenants anxieux peuvent se rappeler ce qu'ils peuvent contrôler et ce qu'il leur est impossible de contrôler.

3.2. Enseignement par le traitement de l'input

La deuxième approche complémentaire relative à la réduction de l'anxiété dans l'apprentissage de la grammaire consiste à modifier à la fois la façon dont nous enseignons la grammaire et les types de pratiques que nous demandons aux étudiants. L'approche spécifique de l'enseignement de la grammaire que VanPatten et Glass croient pouvoir aider à réduire l'anxiété est appelée

*l'enseignement par le traitement de l'input*⁹. Comme l'enseignement par le traitement de l'input est une solution relativement nouvelle et que beaucoup de lecteurs ne sont probablement pas familiers de ses bases théoriques et des recherches à ce sujet, nous présentons ci-dessous sa description, brève mais détaillée.

La plupart des manuels et des enseignants de langues étrangères continuent de présenter la grammaire avec l'accent sur la mémorisation de règles et de paradigmes, sur la production orale immédiate et sur la manipulation de la forme. La pratique est basée sur la hiérarchie des drills de grammaires mécanique → portant un sens → communicatif qui symbolisent l'enseignement de la grammaire dans ce pays. Ce traitement de la grammaire met l'accent sur la production immédiate ou sur la manipulation immédiate de la forme: une pratique douteuse du point de vue de la recherche sur le rôle de l'input. En outre, le traitement traditionnel de la grammaire a tendance à submerger l'apprenant en présentant trop de grammaire sous forme de paradigmes complets, verbaux, nominaux, adjectivaux et de listes de règles.

L'objectif de l'apprenant dans cette situation est de mémoriser de nombreuses formes. Ces formes sont ensuite «testées» en substitution et dans d'autres exercices mécaniques qui ignorent le sens.

Basé sur un aperçu général de l'acquisition de la langue étrangère, l'enseignement par le traitement de l'input reconnaît que le développement du système linguistique interne des apprenants dépend de l'input. Les apprenants de langue étrangère doivent être exposés à un input de sens compréhensible. Leurs processeurs linguistiques internes doivent traiter l'input de façon particulière afin que les connexions entre forme et sens puissent être adoptées par le système linguistique en développement. En opposition directe avec le caractère de l'enseignement traditionnel basé sur les drills, l'enseignement par le traitement de l'input utilise un type particulier d'activité d'input et permet de cette façon de fournir le type de données linguistiques dont les processeurs internes des apprenants ont besoin pour reconstruire le système de développement.

⁹ T. Cadierno, *Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense*, „The Modern Language Journal” 1995, nr 79, s. 153–165; J.F. Lee, B. VanPatten, *Making communicative language teaching happen*, New York 1995; B. VanPatten, *Grammar teaching for the acquisition-rich classroom*, „Foreign Language Annals” 1993, nr 26, s. 435–450; B. VanPatten, *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Norwood, NJ 1996; B. VanPatten, *The relevance of input processing to second language theory and second language teaching*, [w:] *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish, volume 2: Production, processing and comprehension*, W.R. Glass, A.T. Pérez-Leroux (red.), Somerville, MA 1997, s. 93–108; B. VanPatten, T. Cadierno, *Explicit instruction and input processing*, „Studies in Second Language Acquisition” 1993, nr 15, s. 225–241; B. VanPatten, C. Sanz, *From input to output: Processing instruction and communicative tasks*, [w:] *Second language acquisition theory and pedagogy*, F.R. Eckman, D. Highland, P.W. Lee, J. Mileham, R. Rutkowski Weber (red.), Hillsdale, NJ 1995, s. 169–185.

En outre, l'enseignement par le traitement de l'input est basé sur le sens. Les apprenants se concentrent sur le contenu propositionnel exprimé dans un énoncé. Comme cela sera illustré plus loin, l'enseignement par le traitement de l'input exige toujours que les apprenants répondent d'une certaine façon au message contenu dans l'input.

L'enseignement par le traitement de l'input s'appuie également sur la recherche concernant le traitement de l'input pour la conception d'activités qui soient les plus bénéfiques possible du point de vue psycholinguistique. En termes du traitement de l'input, VanPatten a proposé un ensemble de principes qui sous-tendent le traitement de l'input par les apprenants¹⁰:

- P1.** Les apprenants traitent l'input en cherchant son sens avant de traiter sa forme.
- P1a.** Les apprenants traitent les mots possédant un contenu dans l'input avant toute autre chose.
- P1b.** Les apprenants préfèrent traiter des items lexicaux plutôt que des items grammaticaux (par exemple, les marques morphologiques) en cherchant l'information sémantique.
- P1c.** Les apprenants préfèrent traiter la morphologie «plus significative» avant la morphologie «moins significative» ou «ne portant pas de sens».
- P2.** Pour que les apprenants traitent une forme qui n'est pas significative, ils doivent être en mesure de traiter le contenu informationnel ou communicatif en ne limitant pas trop ou pas du tout leur attention.
- P3.** Les apprenants possèdent une stratégie par défaut qui attribue le rôle d'agent au premier substantif (syntagme) qu'ils rencontrent dans une phrase. Cette stratégie s'appelle «la stratégie du premier substantif».
- P3a.** La stratégie du premier substantif peut être remplacée par la sémantique lexicale et les probabilités d'événements.
- P3b.** Les apprenants adopteront d'autres stratégies de traitement pour l'attribution de rôles grammaticaux seulement après que leur système grammatical en développement aura intégré d'autres indices (par exemple, les marques de cas, l'accent tonique).

Ces principes nous renseignent non seulement sur la façon dont les apprenants traitent les données linguistiques entrantes, mais ils ont également des implications pédagogiques importantes concernant l'enseignement de la grammaire selon une approche centrée sur le traitement. Nous concentrons ici notre attention sur la notion d'«input structuré» qui est le fondement de l'enseignement par le traitement de l'input.

¹⁰ B. VanPatten, *Input processing and grammar instruction...*

3.2.1. Input structuré

Les apprenants ont besoin d'un input pour que leur système grammatical se développe. Ainsi, l'enseignement par le traitement de l'input intègre une série d'activités d'input structuré pour toutes sortes de fonctions grammaticales. L'input structuré signifie (1) que pendant les activités, les apprenants ne sont pas engagés dans la production d'un item cible mais ils s'occupent activement de son traitement et (2) que l'input est manipulé de façon à établir des connexions entre la forme et le sens plus visibles pour l'apprenant. Les lignes directrices utilisées dans le développement de ces activités sont les suivantes¹¹:

1. Une chose à la fois.
2. Se concentrer sur le sens.
3. Commencer par des phrases pour arriver à un discours structuré.
4. Utiliser l'input oral et écrit.
5. L'apprenant doit faire quelque chose avec l'input.
6. Garder à l'esprit les stratégies de traitement de l'apprenant.

La ligne directrice 1 exige que l'input doive être livré efficacement au système que l'apprenant développe. Ceci est possible quand une seule forme et une seule fonction sont au centre de son attention à un moment donné. À cette fin, les paradigmes traditionnels verbaux, nominaux ou adjectivaux sont brisés, comme le sont les règles d'usage. Pour l'illustrer, plutôt que de présenter l'ensemble du paradigme verbal de l'imparfait espagnol avec tous les usages de l'imparfait, l'enseignant devrait isoler une seule forme (par exemple, la troisième personne du singulier) et un usage unique (par exemple, les actions habituelles dans le passé) à un moment donné, en ajoutant ensuite plusieurs formes et règles d'usage au cours de la leçon.

La ligne directrice suivante exige des activités qui poussent l'apprenant à s'occuper à la fois du sens et de la forme. En substance, l'enseignement par le traitement de l'input évite les exercices mécaniques répétitifs qui séparent le sens et la forme. Une activité d'input structuré exigera toujours que l'apprenant sache quel est le sens d'une phrase donnée et comment la grammaire code le sens.

La ligne directrice 3 prend simplement en compte le fait que l'input initial d'une phrase est moins susceptible de submerger les capacités de traitement de l'apprenant que l'input d'un paragraphe. Les activités au niveau de la phrase donnent un temps de traitement crucial pour la tentative initiale de relier le sens et la forme dans l'input. Toutefois, cette ligne directrice prend également en compte l'importance des activités réalisées au niveau du discours structuré

¹¹ B. VanPatten, W. Glass, *Grammar learning as a source of language anxiety...*, s. 99.

après des tâches effectuées au niveau de phrases. Ainsi, les apprenants se frayent un chemin dans les activités d'input depuis le niveau de la phrase jusqu'au niveau du discours pendant une leçon donnée.

Etant donné qu'il est bénéfique pour certains apprenants de voir la langue (c'est-à-dire d'avoir accès au discours sous forme écrite) en plus de l'entendre, la quatrième ligne directrice encourage l'utilisation de l'input oral et écrit. Cela peut être réalisé dans n'importe quelle combinaison d'activités ou au sein de la même activité si elle contient diverses étapes/phases.

La ligne directrice 5 exige que les apprenants fassent quelque chose avec l'input, à savoir qu'ils ne soient pas assis passivement sans avoir à répondre quoi que ce soit. De cette façon, les processeurs internes des apprenants sont plus susceptibles de se concentrer sur les items grammaticaux pertinents et non seulement sur le sens. Notons cependant qu'en «faisant quelque chose», les apprenants ne produisent pas de fonction grammaticale. Ils répondent plutôt à l'input d'une certaine manière : en disant oui/non ou impossible/possible, en ajustant des phrases, en ordonnant les événements.

La ligne directrice finale se réfère aux principes de VanPatten¹² concernant le traitement de l'input de la langue étrangère. Cette ligne directrice permet d'assurer que l'apprenant dirige en effet son attention sur la fonction grammaticale plutôt que sur une autre partie de l'énoncé lorsque les repères sont en concurrence. Pour l'illustrer, le principe 1b indique que «les apprenants préfèrent traiter les items lexicaux plutôt que les items grammaticaux (par exemple, la morphologie) pour obtenir une information sémantique»¹³. Une conséquence est que les apprenants débutants utiliseront les adverbes de temps (par exemple, *hier, la semaine dernière*) plutôt que les marqueurs morphologiques (par exemple les terminaisons des verbes au passé) pour traiter les informations relatives au temps passé. Ainsi, lorsque les deux items sont disponibles, les apprenants débutants ont tendance à ne pas prêter attention à la seule fonction grammaticale et se concentrent plutôt sur les adverbes de temps pour comprendre de quel temps il s'agit. Par conséquent, pour contourner cette stratégie de traitement, l'enseignant devrait créer des activités d'input structuré qui mettent l'accent sur les actions passées, mais qui ne contiennent pas d'adverbes de temps. De cette façon, les apprenants sont obligés de se concentrer sur les terminaisons des verbes pour saisir leur sens.

¹² B. VanPatten, *Input processing and grammar instruction...*

¹³ Ibidem.

3.2.2. Enseignement par le traitement de l'input et anxiété

L'un des objectifs de cet article est d'examiner comment l'anxiété de l'apprenant causée par la grammaire pourrait être réduite. Nous revenons sur les causes de l'anxiété en citant les suggestions de VanPatten et Glass¹⁴ présentées toujours dans la perspective de l'enseignement par le traitement de l'input.

Trop d'informations

L'enseignement par le traitement de l'input se concentre sur les causes de l'anxiété en réduisant la quantité d'information grammaticale qui est présentée et soulignée à un moment donné. L'accent mis sur la forme et le sens (ligne directrice 1) donne à l'apprenant l'occasion d'isoler les fonctions plutôt que d'essayer de mémoriser un certain nombre de formes différentes et de les remplacer l'une par l'autre au cours d'un exercice répétitif. Par conséquent, les apprenants ne se sentent pas dépassés par une grande quantité de grammaire et ont donc plus de contrôle sur leur apprentissage.

Erreurs

L'enseignement par le traitement de l'input réagit au problème des erreurs de la façon suivante: au début on n'exige pas que les apprenants produisent des formes grammaticales. Comme le montrent les lignes directrices d'input structuré ci-dessus, les apprenants s'occupent d'abord des données linguistiques contenues dans l'input. Les activités donnent aux apprenants une occasion importante de s'occuper des fonctions grammaticales et de commencer à les traiter sans retard de production. Cette approche réduit naturellement l'anxiété causée par l'obligation de parler ou d'écrire quand on a une faible maîtrise des structures.

Évaluation

Une approche relative aux contrôles continus évaluant l'input avant l'output assurerait la cohésion des pratiques d'enseignement et des tests, ainsi que de la communication clé, se référant à la nature de l'input structuré basée sur le sens. En outre, les apprenants auraient plus de chances de succès dans une évaluation formelle où les structures de test basées sur l'input seraient utilisées.

Absence de congruence entre l'enseignement communicatif des langues et l'enseignement traditionnel de la grammaire

L'enseignement par le traitement de l'input met en relief le sens et souligne le rôle de la grammaire dans la transmission des informations. En outre, les ac-

¹⁴ B. VanPatten, W. Glass, *Grammar learning as a source of language anxiety...*, s. 101–102.

tivités d'input structuré sont intéressantes, suscitent la réflexion et exigent que les apprenants se concentrent sur les informations transmises. Ce ne sont pas des exercices mécaniques répétitifs qui fonctionnent en opposition à une classe «communicative». La grammaire n'est pas réduite à des exercices privés de sens et concentrés uniquement sur la forme.

Absence d'enseignement de la grammaire

L'enseignement par le traitement de l'input réduit l'anxiété en donnant aux apprenants un enseignement explicite de la grammaire et, en même temps, en présentant la grammaire d'une manière qui permet aux apprenants de sentir qu'ils gardent le contrôle et qu'ils ont des succès. En outre, l'enseignement par le traitement de l'input fonctionne avec les processus d'acquisition, ce qui est illustré par sa concentration sur l'input compréhensible possédant un sens spécifique et aussi par l'analyse de la façon dont les apprenants traitent effectivement l'input.

4. Conclusion

Dans l'article, nous avons présenté les causes potentielles de l'anxiété de grammaire et deux propositions utiles pour réduire ce type d'anxiété particulier. La première est d'informer les étudiants sur la nature de l'acquisition de la grammaire. Connaître certains processus peut aider les apprenants à être confrontés à ce qu'ils peuvent contrôler et ne pas contrôler quand il s'agit d'internaliser la grammaire d'une langue étrangère. La deuxième suggestion consiste à utiliser l'enseignement par le traitement de l'input (*processing instruction*) comme une alternative à une instruction plus traditionnelle de grammaire. Bien qu'il ne soit pas développé spécifiquement pour remédier à l'anxiété, l'enseignement par le traitement de l'input semble contenir un certain nombre d'éléments qui traitent directement les sources d'anxiété dans l'apprentissage de la grammaire que nous avons présentées dans cet article.

VanPatten et Glass¹⁵ reconnaissent que leur discussion sur les sources d'anxiété de grammaire est largement spéculative. Cependant, les sources qu'ils énumèrent se prêtent facilement à la recherche. Il se peut que tout provoque de l'anxiété. En ce qui concerne leurs suggestions concernant la réduction de l'anxiété de grammaire, puisqu'ils ont fourni des suggestions concrètes, celles-ci peuvent également faire l'objet de recherche. Il serait intéressant, à leur avis, de documenter, par exemple, si les apprenants de grammaire anxieux

¹⁵ B. VanPatten, W. Glass, *Grammar learning as a source of language anxiety...*, s. 102.

ont connu une certaine réduction de l'anxiété au fil du temps après avoir été informés sur la nature de l'acquisition d'une langue étrangère. Quant à la deuxième proposition, à savoir l'enseignement par le traitement de l'input, les mesures quantitatives de la réaction des apprenants à cette approche innovante peuvent révéler s'il produit effectivement une réaction affective beaucoup plus positive chez les apprenants que l'enseignement traditionnel¹⁶.

Bibliographie

- Cadierno T., *Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense*, „The Modern Language Journal” 1995, nr 79, s. 153–165.
- Cheng Y.S., Horwitz E.K., Schallert D.L., *Language writing anxiety: Differentiating writing and speaking components*, „Language Learning” 1999, nr 49, s. 417–446.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J.A., *Foreign language classroom anxiety*, „The Modern Language Journal” 1986, nr 70(2), s. 125–132.
- Lee J.F., VanPatten B., *Making communicative language teaching happen*, New York 1995.
- Piechurska-Kuciel E., *Language anxiety in secondary grammar school students*, Opole 2008.
- VanPatten B., *Grammar teaching for the acquisition-rich classroom*, „Foreign Language Annals” 1993, nr 26, s. 435–450.
- VanPatten B., *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Norwood, NJ 1996.
- VanPatten B., *The relevance of input processing to second language theory and second language teaching*, [w:] *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish, volume 2: Production, processing and comprehension*, W.R. Glass, A.T. Pérez-Leroux (red.), Somerville, MA 1997, s. 93–108.
- VanPatten B., Cadierno T., *Explicit instruction and input processing*, „Studies in Second Language Acquisition” 1993, nr 15, s. 225–241.
- VanPatten B., Glass W., *Grammar Learning as a source of language anxiety: A discussion*, [w:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, D. J. Young (red.), Boston 1999, s. 89–105.
- VanPatten B., Sanz C., *From input to output: Processing instruction and communicative tasks*, [w:] *Second language acquisition theory and pedagogy*, F.R. Eckman, D. Highland, P.W. Lee, J. Mileham, R. Rutkowski Weber (red.), Hillsdale, NJ 1995, s. 169–185.
- Williams K., *Anxiety and formal second/foreign language learning*, „RELJ Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia” 1991, nr 22(2), s. 19.

¹⁶ B. VanPatten, T. Cadierno, *Explicit instruction and input processing...*