Marges Linguistiques

Numéro 5, Mai 2003

Langage – Communication – Représentations

REVUE ELECTRONIQUE EN SCIENCES DU LANGAGE

Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère (volume 2)

Sommaire

L'acquisition de la syntaxe de la negation : quelques indices de l'utilisation de deux grammaires simultanées par une apprenante d'une seconde langue
Stephan Pirsch

L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones
Daniel Véronique et Henriette Stoffel

Le rôle de l'information visuelle dans la compréhension discursive en L2
Tsuyoshi Kida

The early development of L2 narratives : a longitudinal study
Florence Myles

How Temporal Coherence Pushes the Development of Grammatical Aspect in French L2
Mariane Starren

Appropriation des fonctions discursive et sémantiques de quelques expressions lexicales de la temporalité en français L2
Cyrille Granget

Comment se développe la morphologie verbale en français L2 chez les sinophones ?
Sun Jili

Cohésion et connexité dans des récits d'enfants francophones et d'apprenants polonophones du français
Monique Lambert

L'expression des relations spatiales en Italien langue première et langue seconde
Patrizia Giuliano, Antonella D'Ambrosio et Paolo Greco

Activité métalinguistique chez des locuteurs non-natifs
Maarit Mutta

Pratique discursive et mise en place grammaticale
Miriam Ben-Rafael

on et apprentissage grammatical et discursif
classe de langue : observations empiriques
Martine Faraco

Comment est-ce qu'on interprète : « Ne dites pas… mais dites plutôt… » ?
S.E. Carroll

ISSN : 1626-3162 — Mai 2003 — M.L.M.S. Éditeur, Saint-Chamas, France

Calendrier prévisionnel

Novembre 2003 Numéro 6 :

Argots, « français populaires » et langues populaires
Numéro dirigé par M. *Louis-Jean Calvet & M. Patrick Mathieu*
(Université de Provence, France)

Mai 2004 Numéro 7 :

Langue, langage, inconscient — Linguistique et Psychanalyse
Numéro dirigé par *M. Michel Arrivé* (Université Paris X, France)

Novembre 2004 Numéro 8 :

L'Analyse du discours : état de l'art et perspectives
Numéro dirigé par *Dominique Maingueneau* (Université Paris XII, France)

Mai 2005 Numéro 9 :

Langues régionales
Numéro dirigé par *Claudine Moïse* (Université d'Avignon, France),
Véronique Fillol (Université de Nouméa, Nouvelle-Calédonie)
et *Thierry Bulot* (Université de Rouen et Université de Rennes, (France)

Hors série 2003-2004 :

Combattre les fascismes aujourd'hui : propos de linguistes…
Numéro dirigé par Jacques Guilhaumou (ENS, France)
et Michel Santacroce (Cnrs, Université de Provence, France)

Hors série 2004-2005 :

L'origine du langage et des langues
Publication collective – *Marges Linguistiques*

La revue électronique gratuite en Sciences du Langage **M**arges **L**inguistiques est éditée et publiée semestriellement sur le réseau Internet par **M.L.M.S. Éditeur**
Le petit Versailles
Quartier du chemin creux
13250 Saint-Chamas, France

Consignes aux auteurs

La revue **M**arges **L**inguistiques accepte les articles, non publiés par ailleurs, présentant un lien étroit avec le thème du numéro particulier auquel il est destiné et faisant état soit d'une analyse personnelle (corpus, exemples) individuelle ou collective ; soit un travail plus spéculatif et plus théorique qui, dans une perspective originale, fait le lien entre recherches antérieures et théories linguistiques de référence, soit encore d'une lecture critique, concise et synthétique d'un ouvrage récent dans le domaine (ayant trait à la thématique du numéro en cours).

Mode de sélection

Le principe de sélection est le suivant : (1) un tri préalable sera effectué par les membres du comité de rédaction et aboutira à une présélection des articles destinés au numéro en cours ; (2) chaque article sera ensuite relu par deux membres du comité scientifique (évaluation en double aveugle). En cas de désaccord, l'article sera donné à relire à un troisième lecteur : consultant associé à la revue ou personnalité scientifique extérieure à la revue mais jugée particulièrement apte pour porter une évaluation dans le champ concerné, par le comité de rédaction.

L'auteur (ou les auteurs) sera avisé dès que possible de la décision prise à l'égard de son article : (1) sélection ; (2) refus avec les justifications du refus ou (3) report dans la sélection immédiate accompagnée des commentaires des relecteurs pouvant amener à une révision du texte pour une nouvelle soumission ultérieure.

Informations indispensables

Les auteurs sont priés de bien vouloir accompagner les articles d'une page de garde fournissant les informations suivantes (cette page confidentielle ne sera pas transmise aux membres du comité scientifique) :

- Nom et prénom
- Nom de l'université, du groupe de recherche (plus généralement nom du lieu professionnel)
- Adresse électronique impérativement, éventuellement adresse http (site web)
- Notice biographique éventuellement (50 à 100 mots)
- Titre, résumé de l'article (150 mots) et 10 mots clés (en français).
- Titre, résumé de l'article (150 mots) et 10 mots clés (en anglais).

Mode d'acheminement

ML étant une revue entièrement et résolument électronique, gratuite, et ne disposant d'aucun fond propre pour l'acheminement d'un éventuel courrier postal, les articles proposés doivent obligatoirement nous parvenir sous la forme d'une annexe à un courrier électronique : envoyez votre article comme document attaché à : contributions.ML@wanadoo.fr. Prenez soin également de respecter les formats. RTF (.rtf) ou .DOC (.doc) en d'autres termes Rich Text File, Microsoft Word (à ce propos voir **Les formats de fichiers**). Précisez dans le corps du message si le fichier attaché est compressé et quel mode de compression a été utilisé (stuffit, zip, etc.).

Pour les raisons exposées ci-dessus, **ML** décline toutes responsabilités en ce qui concerne le sort des articles qui pourraient être envoyés par courrier postal à la revue ou à l'un des membres du comité de rédaction. Les disquettes (Mac ou Pc) peuvent éventuellement et très exceptionnellement être acceptées mais ne pourront en aucun cas être renvoyées aux expéditeurs.

Formats de fichiers

Les articles peuvent être soumis dans les formats suivants :

- Fichiers de type Microsoft Word [version 5, version 5.1, version 6, version 7 (Pc) ou 8 (Mac), Word 2000, 2001 (Pc)].
- Fichiers de type **R**ich **T**ext **F**ile (.rtf)

Lorsqu'un fichier comporte des « images » incorporées au texte, il est bon d'envoyer :
(1) le fichier avec les images disposées par vos soins et toujours accompagnées d'une légende précise en dessous de chaque image ;
(2) le fichier texte seul [**.rtf**] ou [**.doc**] et les images (classées et séparées) [**.pct**] ou [**.jpg**].

Tableaux et figures doivent être accompagnés d'une numérotation et d'une courte légende, par exemple : Fig. 1 : texte de la légende. Lorsque la figure est un fichier « image », utilisez une image aux formats [.pct] ou [.jpg] que vous faites apparaître dans le corps de texte mais que vous envoyez également à part en [.pct], 300 dpi, 32 bits si possible.

Vous pouvez compresser le fichier en utilisant les formats de compression [.sit] ou [.zip]. Si vous compressez une image [.pct] en [.jpg], choisissez plutôt une compression faible ou standard pour préserver la qualité de l'image initiale.

Taille globale des textes

- Entre 10 pages (minimum) et 25 pages (maximum) – Une quantité moyenne de 20 pages est espérée pour chacun des articles.
- Les comptes rendus de lecture doivent comprendre entre 3 et 6 pages (maximum) – Les autres caractéristiques de présentation des comptes rendus sont identiques à celle des articles.
- 30 à 40 lignes (maximum) rédigées par page. Ce qui permet d'aérer le texte avec des sauts de ligne, des titres et sous-titres introducteurs de paragraphes.

- Chaque page de texte comporte entre 3500 et 4500 caractères, espaces compris (soit environ 2500 à 3500 caractères, espaces non compris), ce qui représente entre 500 et 650 mots.

Les styles des pages

Les marges :
2 cm (haut, bas, droite, gauche) – [Reliure = 0 cm, en tête = 0, 25 cm, pied de page = 1, 45 cm – sinon laissez les valeurs par défaut]

Interligne :
Interligne simple partout, dans le corps de texte comme dans les notes ou dans les références bibliographiques.

Présentation typographique du corps de texte **:**
Style : normal — alignement : justifié (si possible partout). Espacement : normal — Crénage : 0. Attributs : aucun (sauf si mise en relief souhaitée).

Police de caractères :
Verdana 10 points dans le corps de texte, Verdana 9 points les notes. Verdana 10 points dans les références bibliographiques.

Couleur(s) :
Aucune couleur sur les caractères (ni dans le corps de texte, ni dans les notes, ni dans les références)
Aucune couleur ou trame en arrière-plan (des couleurs peuvent être attribuées ultérieurement lors de la mise en page finale des articles acceptés pour la publication)

Paragraphes :
Justifiés – *Retrait positif* à 0,75 et une ligne blanche entre chaque paragraphe. Pas de paragraphe dans les notes de bas de page. *Les pagragraphes des références bibliographiques* présentent en revanche un *Retrait négatif* de 0,50 cm.

Les notes de bas de page :
Verdana 9 points, style justifié, interligne simple. Numérotation : recommencer à 1 à chaque page.

Tabulation standard :
0,75 cm pour chaque paragraphe.

Dictionnaire(s) et langue(s) :
Langue(s) « Français » et/ou « Anglais ».

Césure, coupure de mot :
Dans le corps de texte, coupure automatique, zone critique à 0,75, nombre illimité.
Pas de coupure dans les titres et sous-titres.

Guillemets :
Guillemets typographiques à la française partout (« »).

Normes typographiques françaises :

Un espace après le point [.]
Un espace avant les deux points [:]
Pas d'espace avant une virgule [,] ou un point [.]
Un espace avant le point virgule [;]
Pas d'espace intérieur pour (…) {...} [...]
Un espace avant [?]
Un d'espace avant des points de suspension (trois points) : […]
Un espace avant [%]
Un point après [etc.] ou [cf.]
Un espace avant et après les signes [=], [+], [-], [X], etc.

Les références bibliographiques

Les références complètes doivent figurer en fin de document. Les auteurs utilisent des références indexées courtes dans le corps de texte, en utilisant les conventions suivantes :

(Eco, 1994) (Py, 1990a) (Chomsky & Halle, 1968) (Moreau et al., 1997).

(Searle, 1982 : pp. 114) ou (Fontanille, 1998 : pp. 89-90).

Eco (1994) indique que — Eco précise également (*op. cit.* : pp. 104-105) que…

Les références complètes doivent être présentées par ordre alphabétique et respecter les normes suivantes :

Un article de revue :
Nom de l'auteur – Initiales du prénom (entre parenthèses) – Point – Année de publication – Point – Titre de l'article (entre guillemets) – Point – Nom de la revue (précédé de « in : ») – Volume – Première et dernière page de l'article.
Exemple 1 :
Bange (P.) 1983. « Points de vue sur l'analyse conversationnelle ». in : *DRLAV*, 29, pp. 1-28.

Un article dans un livre
Nom de l'auteur – Initiales du prénom (entre parenthèses) – Point – Année de publication – Point – Titre de l'article (entre guillemets) – Point — – in : nom et initiales du ou des coordinateurs de l'ouvrage – Titre du livre – Ville – deux-points — Nom de l'éditeur – pages consultées de l'article.
Exemple 3 :
Véronique (D.). 1994. « Linguistique de l'acquisition et didactique des langues étrangères : à propos de la référence pronominale ». in : Flament-Boistrancourt (D.), (ed.). *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*. Lille : Presses universitaires de Lille, pp. 297-313.

Remarques sur les citations

Les citations courtes (moins de deux lignes) apparaissent dans le corps du texte, entourées de guillemets (guillemets typographiques à la française).
Les citations longues (plus de deux lignes) font l'objet d'un paragraphe spécial de marge inférieure au reste du texte. Le texte y figure en Verdana 9 points, sans guillemets.

Renseignements : écrire à
contributions.ML@wanadoo.fr

Équipe éditoriale

Comité scientifique

Jean-Michel Adam (Université de Lausanne, Suisse) — Jean-Jacques Boutaud (Université de Bourgogne, France) — Josiane Boutet (Université de Paris VII, France) — Thierry Bulot (Université de Rouen, France) — Paul Cappeau (Université de Poitiers, France), Jean Caron (Université de Poitiers, France), Chantal Charnet (Université Paul Valéry — Montpellier III, France) — Joseph Courtés (Université de Toulouse II, France) — Béatrice Daille (IRIN — Université de Nantes, France) — Marcelo Dascal (Université de Tel Aviv, Israël) — Françoise Gadet (Université de Paris-X Nanterre, France) — Alain Giacomi (Université de Provence, France) -Benoit Habert (Laboratoire LIMSI, Université Paris X, France) — Monica Heller (Université de Toronto, Canada) — Thérèse Jeanneret (Université de Neuchâtel, Suisse) — Catherine Kerbrat-Orecchioni (GRIC (Groupe de Recherches sur les Interactions Communicatives, CNRS-Lyon2) Université Lumière Lyon II, France) — Norman Labrie (Université de Toronto, Canada) — Guy Lapalme (Université de Montréal, Québec, Canada) — Olivier Laügt (Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, France) — Marinette Matthey (Université de Neuchâtel, Suisse) — Jacques Maurais (Conseil de la langue française, Québec, Canada) — Piet Mertens (Katholieke Universiteit Leuven, Département de Linguistique, Belgique) — Sophie Moirand (Université de la Sorbonne Nouvelle, France) — Claudine Moise (Université d'Avignon, France) — Lorenza Mondada (Université de Bâle, Suisse) — Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut, Belgique) — Bernard Py (Université de Neuchâtel, Suisse) — François Rastier (CNRS, Paris, France) — Véronique Rey (Université de Provence, France) — Didier de Robillard (Université de Tours, France) — Eddy Roulet (Université de Genève, Suisse) — Daniel Véronique (Université de Paris III : Sorbonne nouvelle, France) — Jean Véronis (Université de Provence, France) — Evelyne Viegas (Natural Language Group, Microsoft Corporation, USA) — Diane Vincent (Université de Laval, Québec, Canada) — Robert Vion (Université de Provence, France).

Consultants associés

Michel Arrivé (Université de Paris X Nanterre, France) — Louis-Jean Calvet (Université de Provence, France) — Jacques Fontanille (Université de Limoges, Centre de Recherches Sémiotiques (FRE2208 CNRS), France) — Jacques Moeschler, Département de linguistique, Université de Genève, Suisse) — Geneviève Dominique de Salins, Faculté Arts, Lettres et Langues, CIREC (EA 3068), Université de Saint-Etienne, France) — Andréa Semprini (Université de Lille III, France).

Comité de rédaction

Michel Arrivé (Université de Paris X Nanterre, (France) — Mireille Bastien (Université de Provence, France) — Thierry Bulot (Université de Rouen, France) — Stéphanie Clerc (Université d'Avignon, France) — Véronique Fillol (Université de Nouméa, Nouvelle Calédonie) — Alain Giacomi (Université de Provence, France) – Véronique Magaud (Université de Provence, France) — Marinette Matthey (Université de Neuchâtel, Suisse) — Michèle Monte (Université de Toulon, France) — Philippe Rapatel (Université de Franche Comté, France) — François Rastier (Cnrs, Paris, France) — Didier de Robillard (Université de Tours, France) — Michel Santacroce (Université de Provence, France) — Yvonne Touchard (IUFM de Marseille, (France) — Daniel Véronique (Université de Paris III : Sorbonne nouvelle, France) — Jean Véronis (Université de Provence, France).

Rédacteur en chef

Michel Santacroce (Université de Provence, France).

Sommaire du numéro

002 **Calendrier prévisionnel**

003 **Consignes aux auteurs**
Michèle Monte et Yvonne Touchard (Coordinatrices)

005 **Équipe éditoriale**

006 **Sommaire du numéro**

008 **Éditorial**
Daniel Véronique (Directeur de publication)

013 **Colloques et manifestations**
Véronique Fillol (Coordinatrice)

022 **Comptes rendus d'ouvrages**
Véronique Magaud (Coordinatrice)

022 - Compte rendu critique de lecture des ouvrages : **La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle - Population & Société.** D'Héran (F.), Filhon (A.) & Deprez (C.), Bulletin de l'INED, Oct. 2001 ; et : **Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique**. De Clanché (F.), Bulletin de l'INSEE, n° 830, Février 2002. Par *Philippe Blanchet*, Université Rennes II (France).

025 - Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage : **Morphologie et Morphématique. Analyse en morphèmes**. De Christian Touratier (2003), Presses de l'Université de Provence. Par *Stéphanie Thavaud-Piton*, Université de Paris IV (France).

028 - Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage : **Filtrage Sémantique (du résumé automatique à la fouille de textes)**. De Minel Jean-Luc (2002), Paris, Lavoisier, Hermes Science publications. Par *Cécile Vilvandre*, Université de Castilla-La Mancha (Espagne).

033 **Liens sur la toile**
Alain Giacomi (Coordinateur)

035 **Nouvelles brèves**
Michèle Monte (Coordinatrice)

040 **The early development of L2 narratives : a longitudinal study**
Par *Florence Myles*, University of Southampton (United Kingdom)

056 **How Temporal Coherence Pushes the Development of Grammatical Aspect in French L2**
Par *Mariane Starren*, Nijmegen University, Center for Language Studies (The Netherlands)

077 **Appropriation des fonctions discursive et sémantiques de quelques expressions lexicales de la temporalité en français L2**
Par *Cyrille Granget* , Université de Paris III : Sorbonne Nouvelle (France)

093 **Comment se développe la morphologie verbale en français L2 chez les sinophones ?**
Par *Sun Jili*, Université de Paris III : Sorbonne Nouvelle (France)

106 **Cohésion et connexité dans des récits d'enfants francophones et d'apprenants polonophones du français**
Par *Monique Lambert*, Université Paris VIII (France)

122 **L'expression des relations spatiales en Italien langue première et langue seconde**
Par *Patrizia Giuliano, Antonella D'Ambrosio* et *Paolo Greco*, Université Federico II de Naples (Italie)

147 **Activité métalinguistique chez des locuteurs non-natifs**
Par *Maarit Mutta*, Université de Turku (Finlande)

168 **Pratique discursive et mise en place grammaticale**
Par *Miriam Ben-Rafael*, Collège Yigal Alon, Ramat-Hasharon (Israel)

181 **Intonation et apprentissage grammatical et discursif en classe de langue : observations empiriques**
Par *Martine Faraco*, Université de Provence (France)

194 **Comment est-ce qu'on interprète : « Ne dites pas… mais dites plutôt… » ?**
Par *S.E. Carroll*, Université de Potsdam (Allemagne)

217 **L'acquisition de la syntaxe de la negation : quelques indices de l'utilisation de deux grammaires simultanées par une apprenante d'une seconde langue**
Par *Stephan Pirsch*, Université de Hambourg (Allemagne)

242 **L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones**
Par *Daniel Véronique*, Université Paris III : Sorbonne Nouvelle et *Henriette Stoffel*, Université de Provence (France)

260 **Le rôle de l'information visuelle dans la compréhension discursive en L2**
Par *Tsuyoshi Kida*, Université de Provence (France)

286 **Remerciements**
Marges Linguistiques
288 **Les groupes de discussion de Marges Linguistiques**
290 **Forum des revues**
Thierry Bulot
292 **Présentations de thèses**
294 **Rubrique éditoriale**
297 **Échos**
298 **Les appels à contributions**

Éditorial

Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère : quelques aspects d'une confrontation des paradigmes

Par Daniel Véronique
DELCA-SYLED, Paris III : Sorbonne (France)

Mai 2003

Dans la présentation de la livraison précédente de *Marges Linguistiques*, j'ai rappelé quelques caractéristiques des approches formaliste, fonctionnaliste et interactionniste en matière de recherche sur l'acquisition des langues 1 et 2 (R.A.L). J'ai essayé de montrer que le projet d'étudier le développement de capacités grammaticales et discursives en langue étrangère ne s'entend pas de la même façon sur les plans méthodologique et théorique selon le modèle de référence. Quelques éléments des controverses scientifiques qui animent les travaux en acquisition des langues ont été évoqués. Les textes réunis dans cette cinquième livraison de *Marges Linguistiques*, informés de ces débats, abordent en traitant de différents phénomènes syntaxiques, sémantiques et discursifs, ces mêmes « enjeux » de recherche.

Dans ce propos liminaire, je souhaite présenter les thématiques des contributions de ce numéro et les relier aux articles de la livraison précédente de *Marges Linguistiques.* Sont envisagés ici l'appropriation de l'expression linguistique de la référence temporelle, spatiale et personnelle en L2, le développement de la maîtrise de la négation, le fonctionnement et les rôles des savoirs métalinguistiques, et les activités interactionnelles en compréhension dans l'appropriation d'une L2. On verra que les contributions de *Marges Linguistiques* 4 et 5 se répondent et se complètent.

Six des treize contributions réunies dans ce numéro 5 abordent la question de l'appropriation de la référence en L2. Il est certain que la construction de la référence nominale n'implique pas les mêmes fonctionnements et ne mettent pas en œuvre les mêmes marques que celle de la deixis temporelle et spatiale, du moins dans les langues étudiées ici. Alors que la référence aux entités est fortement liée à la sémantique et à la syntaxe du syntagme nominal dans sa diversité formelle, la construction de la deixis temporelle et spatiale fait intervenir divers types de circonstants, des prépositions et des adverbiaux et le syntagme verbal.

En matière d'appropriation de la temporalité, un débat déjà ancien oppose les partisans de la thèse que l'aspect s'acquiert avant le temps (*Defective Tense hypothesis)* à ceux qui soutiennent l'inverse. De même, alors que certains chercheurs, comme cela est rappelé ici même par Florence Myles, posent que la structuration discursive des récits influe sur l'expression de la temporalité (*Discourse Hypothesis*) (Housen, 1997 et Bardovi-Harlig, 1995), d'autres mettent l'accent plutôt sur le rôle déterminant du lexique verbal et de ses valeurs aspectuelles inhérentes. Cette polémique a été longuement présentée, entre autres, par Bardovi-Harlig, 1995.

L'article de Florence Myles qui étudie les textes narratifs produits par 14 lycéens anglais à deux moments de leur cursus en français L2, s'interroge sur le rôle du développement du syntagme verbal dans l'appropriation de L2 et sur les relations entre la capacité des apprenants à produire des syntagmes verbaux en L2 et l'organisation de leurs textes narratifs. Les apprenants observés évoluent d'une phase où le verbe est absent vers un stade où le verbe présent participe à la structuration des énoncés, notamment à travers sa structure argumentale. Les textes narratifs produits sont élémentaires, des scripts plutôt que des récits. Ils contiennent essentiellement un premier plan et des connexions inter-propositionnelles par *et*. Les liens anaphoriques entre les entités du récit sont établis essentiellement par reprise de syntagmes nominaux lexicaux. Ces résultats peuvent être comparés à ceux de l'étude de Starren ici même, à ceux de Klingler & Véronique dans la livraison précédente de *Marges Linguistiques*, mais également aux travaux de Clerc, 1997. Florence Myles attribue à des difficultés d'analyse (*parsing demands*) de la structuration de la langue cible, l'itinéraire de développement constaté chez les sujets de sa recherche.

La contribution de Marianne Starren s'interroge, en des termes proches de ceux de F. Myles, sur le rôle des contraintes discursives dans l'émergence d'une expression grammaticale de la temporalité dans les variétés d'apprenants étudiés. Dans le débat entre la *discourse hypothesis* et la *lexical hypothesis* à propos de la genèse de l'expression linguistique de la temporalité (cf. *supra*), M. Starren s'inscrit nettement dans une perspective discursive. À partir des données longitudinales recueillies auprès d'adultes marocains arabophones dans le cadre de l'enquête de la *Fondation Européenne pour la Science / European Science Foundation* (Giacomi *et alii* (éds.), 2000), M. Starren s'efforce de dégager les étapes du développement de l'expression linguistique de la temporalité dans ce corpus. Dans sa thèse (Starren, 2001), elle avait établi qu'une première phase de ce développement était liée au recours à des phénomènes lexico-pragmatiques, tout particulièrement à l'emploi des adverbes temporels (cf. ici même la contribution de Cyrille Granget). Dans sa contribution à *Marges Linguistiques* 5, M. Starren montre que l'opacité du système verbal français (cf. les problèmes d'analyse évoqués par Myles ici même) inhibe le traitement que pourraient en faire les adultes marocains observés, ceux-là mêmes étudiés par Stoffel & Véronique dans cette livraison de *Marges*. Ajoutons que les tentatives de ces apprenants pour étudier la partie gauche du syntagme verbal français pourraient être également influencées par leurs habitudes de traitement en L1 (Bamhamed, 1995). L'apport majeur de Starren est de démontrer la relation de détermination qui existe entre les nécessités de l'organisation discursive narrative et l'émergence d'une expression grammaticale de l'aspect. M. Starren établit que les syntagmes verbaux des variétés d'apprenants des Marocains arabophones évoluent essentiellement à gauche, autour de ce qu'elle nomme le *Proto-Aux*, c'est-à-dire une marque grammaticale aspectuelle.

Cyrille Granget, qui tout comme F. Myles a enquêté auprès d'un public de lycéens, en l'occurrence des élèves allemands apprenant le français, inscrit également son travail dans l'étude du développement de l'expression linguistique de la temporalité en L2. Les élèves étudiés ne disposent pas d'une morphologie verbale complètement maîtrisée en langue cible, et à l'instar des apprenants en milieu non scolaire étudiés par Starren, s'appuient sur le rôle structurant des adverbes temporels. Dans l'étude qu'elle consacre aux fonctions de ces adverbes dans la production des élèves germanophones, Granget met en relief l'éventuelle influence des structurations linguistiques et conceptuelles de la L1 en L2. Son analyse de l'emploi de *et après*, où l'on croit reconnaître une convergence avec une structuration de la L1, est cependant à rapprocher de l'analyse de l'emploi de *et* dans les textes étudiés par Klingler & Véronique dans *Marges Linguistiques* 4.

L'article de Sun Jili traite de l'emploi de la morphologie verbale en français L2 par des étudiants chinois. Si certains des sujets étudiés se trouvent au niveau des élèves ayant contribué au corpus de F. Myles, d'autres sont plus avancés dans la voie d'un recours fonctionnel à la morphologie verbale du français. À l'instar du travail de Granget, mais également de nombreuses autres études (cf. par exemple Garat, 1996, et Brum de Palma, 1998), les résultats de l'étude de Sun Jili confirment un emploi précoce d'éléments de morphologie verbale en milieu scolaire et un rôle de la L1 dans le développement en L2. Une des particularités du travail de Sun Jili est de mettre en relief l'emploi aspecto-temporel du modal *pouvoir* dans la variété des apprenants sinophones sous l'effet de L1. Comme les études sur la négation de *Marges Linguistiques* 5 l'établissent, les modaux jouissent d'un statut particulier au sein du lexique verbal des apprenants et autorisent des fonctionnements précurseurs et innovants dans leurs variétés d'apprenants.

Tout comme la contribution de M. Starren, celle de Monique Lambert s'inscrit dans le cadre du modèle discursif de la *quaestio* (Klein & von Stutterheim, 1987). Cet article analyse l'expression de la cohésion et de la connexité dans les productions textuelles de locuteurs natifs polonophones et francophones et d'apprenants enfants et adultes de français L2, ayant le polonais comme L1. Parmi les nombreux résultats intéressants proposés par l'article de Lambert, on relèvera le rôle qu'y jouent les liens temporels et causaux dans la construction de la connexité. Ces analyses d'unités telles que *et, après, parce que* etc. peuvent être rapprochées des analyses de connecteurs fournies dans Klingler 2001.

Patrizia Giuliano, Antonella D'Ambrosio et Paolo Greco étudient l'expression de la référence spatiale dans une tâche de production contrainte – une description d'affiche – chez un public de jeunes locuteurs natifs d'italien et chez des adultes francophones acquérant l'italien L2.

Leurs travaux mettent en œuvre le modèle de la *quaestio* et un modèle de production linguistique inspiré par Levelt 1989. Ces auteurs confrontent l'itinéraire de développement des enfants en italien L1 et celui des adultes en italien L2. Parmi les nombreux résultats de cette étude, on relèvera un fait déjà observé antérieurement, celle de la prédominance de l'expression des relations topologiques sur celle des relations projectives dans les itinéraires d'acquisition. Les auteurs mettent en relief la fonction d'un type spécifique de description spatiale, dite prototypique, qui chez l'enfant correspond à sa difficulté à répondre aux contraintes discursives de la tâche de description et chez l'adulte apprenant de L2, à des difficultés d'expression linguistique de relations spatiales complexes. L'article de Giuliano *et alii* apporte des éléments de réponse à une interrogation de Weissenborn, 1984 qui indiquait déjà fort justement que des identités en matière de productions d'expressions référentielles spatiales chez l'adulte, apprenant de L2, et chez l'enfant en L1, pouvaient obéir à des motivations différentes.

Les articles de Maarit Mutta et de Miriam Ben Rafael proposent des réflexions sur le métalinguistique en milieu guidé. Ces travaux, tout comme la contribution de S.E. Carroll et celle de M. Faraco, traite du rôle de l'enseignement explicite métalinguistique, et de l'activité de correction en classe de langues. On ne saurait manquer de les rapprocher des articles de Bange et al. et de Hendrix et al. dans *Marges Linguistiques* 4. Ces articles semblent toutes conclure, avec des variations de formulation et de points de vue à l'utilité didactique d'une instruction orientée vers la forme et vers la formulation de règles métalinguistiques pour l'appropriation linguistique.

L'article de Maarit Mutta tente de cerner les activités métalinguistiques de locuteurs de finnois apprenant le français L2, de niveaux de compétence variés en langue cible, à l'aide d'un test de closure et d'un questionnaire sollicitant des témoignages métalinguistiques. À l'instar de Bange *et alii*, Mutta s'inspire de la théorie des activités cognitives d'Anderson, 1976. Dans son projet, ce travail est proche de la contribution de Kim Jinok dans *Marges Linguistiques* 4. Cette étude exploratoire s'interroge sur le rôle respectif des savoirs déclaratifs et procéduraux dans la production en langue étrangère. M. Mutta signale l'existence d'un lien entre l'extension du vocabulaire des apprenants et leur compréhension du texte qui leur est soumis. Elle relève également l'amélioration de la compréhension du texte support du test en fonction du niveau de maîtrise de la langue cible atteint.

Miriam Ben Rafael revient sur la place de la grammaire dans les itinéraires de développement en L2. À partir de productions de lycéens hébréophones en français L2 et d'attestations de locuteur de français L1 en hébreu L2, elle étudie l'articulation entre pratiques discursives et développement de connaissances grammaticales. Elle signale l'influence de la grammaire de L1 dans l'appropriation de celle de L2.

Martine Faraco inscrit sa contribution dans des thématiques qui parcourent *Marges Linguistiques* 4 et 5, le rôle de l'interaction verbale, ici la correction explicite en classe, dans l'appropriation linguistique et le statut de l'information métalinguistique et des données intelligibles (*comprehensible input*) dans la dynamique d'appropriation. Elle s'intéresse à une dimension souvent négligée, celle de la prosodie, et relève différentes fonctions de l'intonation dans la structuration des données pour l'appropriation.

Susan E. Carroll formule une proposition cognitive et grammaticale sur le traitement des informations linguistiques correctives en faisant appel aux maximes conversationnelles et à la théorie des actes de langage. Elle s'attarde particulièrement sur le traitement des données auxquelles l'apprenant est exposé et formule, à ce sujet, dans la suite de Carroll, 1997, une modélisation de l'activité de réception/révision. À partir d'une description de l'acquisition de la négation en anglais L2, elle essaie d'évaluer le rôle d'un apport correctif à différents stades d'appropriation de cette catégorie fonctionnelle. Si l'apprenant possède une grammaire d'apprenant d'une forme déterminée, comment la correction explicite ou implicite peut-elle provoquer une restructuration de cette grammaire ? Telle est la question qu'elle tente de résoudre. La démarche de Carroll qui s'inscrit dans une perspective marquée par le génération-visme offre une alternative intéressante aux descriptions de conduites métadiscursives en communication interalloglotte, fournies par Sigrid Behrent dans *Marges Linguistiques* 4. Dans cet article, S.-E Carroll formule une définition du métalinguistique qui peut être comparée à celles proposées par Behrent, Kim Jinok et Bange *et alii* dans la livraison précédente.

Les travaux réunis sur la négation abordent dans des cadres génératiste et fonctionnaliste une thématique abondamment étudiée. On pourra comparer la démarche et les résultats de Pirsch et de Stoffel & Véronique à l'article de Corinne Royer dans la livraison précédente de *Marges Linguistiques*, où cette dernière dans une perspective interactionniste et socio-constructiviste montrait l'intérêt de prendre en compte le facteur discursif, la dynamique interactionnelle et les phénomènes d'énonciation, pour la compréhension de l'acquisition de la négation en français chez des adultes en milieu guidé et les itinéraires suivis par des apprenants en milieu naturel par la situation d'apprentissage.

Pirsch et Stoffel & Véronique analysent selon des points de vue différents des données longitudinales orales recueillies dans le cadre du programme de recherche de la European Science Foundation. Les données qu'analysent Pirsch en fonction de l'hypothèse de la coexistence des grammaires de L1 et de L2 lors de l'acquisition d'une L2, ont fait également fait l'objet d'une analyse fonctionnaliste proche de celle de Stoffel & Véronique ; il s'agit de la thèse de doctorat de Giuliano (Guiliano, 2000). Au-delà des différences d'hypothèses et de résultats, la confrontation de ces contributions permet de saisir que les deux approches théoriques divergent essentiellement quant à la place accordée aux fonctionnements grammaticaux et aux fonctionnements pragmatiques dans le procès d'appropriation de catégories grammaticales.

La contribution de Tsuyoshi Kida aborde un domaine peu traité dans les travaux acquisitionnels, celui des informations non verbales et de leur rôle dans le traitement du message. L'étude exhaustive de Kida est à mettre en relation avec l'ensemble des textes qui dans *Marges Linguistiques* 4 et 5 ont tenté de décrire diverses dimensions des interactions verbales en L2 et avec celles qui ont proposé un cadre d'analyse et une méthodologie pour appréhender l'articulation entre savoirs procéduraux et savoirs déclaratifs.

Les travaux réunis ici permettent d'appréhender au moins une partie de la diversité des approches qui informent les recherches sur l'acquisition de la grammaire et du discours en L2. Outre la référence à l'une ou l'autre des théories du langage – fonctionnaliste, variationniste, interactive ou formaliste – on retiendra l'importance des références aux modèles développés par Anderson et Levelt. À partir de corpus recueillis en milieu non guidé et en milieu scolaire, auprès d'adultes et d'enfants, en L1 ou en L2, des descriptions de séquences développementales en grammaire (ici, la négation, la temporalité, la spatialité et les liens de connexité) sont fournies. Des questions sont posées à propos des fonctionnements de la communication exolingue et de son articulation avec les représentations métalinguistiques des apprenants en L2. Il n'est pas certain que les interrogations évoquées dans l'introduction à *Marges Linguistiques* 4 sur l'autonomie de l'acquisition grammaticale ou la mise en place de régularités discursives aient reçu des réponses satisfaisantes. Les enjeux théoriques et méthodologiques que soulève l'appropriation de la grammaire et du discours continueront certainement à aiguillonner la recherche.

Références bibliographiques

Anderson (J.-R.). 1976. *Language, memory, and thought*. The experimental psychology series. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Bamhamed (M.). 1995. *Traitement en temps réel des énoncés complexes. Étude comparative interlangues (arabe/français).* Université René Descartes [Thèse de doctorat].

Bardovi-Harlig (K.). 1995. « A Narrative Perspective on the Developmenty of the Tense/Aspect System in Second Language Acquisition ». in : *Studies in Second Language Acquisition*. 17, 2, pp. 263-291.

Brum de Palma (M.-J.). 1998. *L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère : contextes linguistiques d'émergence et de structuration.* Université de Paris X-Nanterre [Thèse de doctorat].

Carroll (S.-E.). 1997. « Le point de départ : la notion d'input dans une théorie de l'acquisition d'une langue étrangère ». in : *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage.* 15, numéro spécial, pp. 33-51.

Clerc (S.). 1997. *Étude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*. Aix-en-Provence *:* Université de Provence [Thèse de doctorat en Sciences du langage, consultable/téléchargeable à http://www.marges-linguistiques.com].

Garat, (M.-J.). 1996. L'acquisition de la temporalité par des apprenants argentins en milieu institutionnel, futurs professeurs de F.L.E : étude longitudinale. Université de Paris X-Nanterre [Thèse de doctorat].

Giacomi (A.), Stoffel (H.) & Véronique (D.). (eds.). 2000. Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Giuliano (P.). 2000. *L'acquisition et l'expression des fonctions négatives en français et en anglais comme langues secondes. Confrontation d'études longitudinales et apports théoriques pour l'acquisition en milieu naturel.* Université Paris VIII & Pavia [Thèse de doctorat].

Housen (A.). 1997. « Inherent semantics versus discourse-pragmatics in the L2 development of tense-aspect ». in : Diaz (L.) & Pérez (C.). (eds). *Views on the acquisition and use of a second language*. Barcelona : Universitat Pompeu Fabra, pp. 299-312.

Klein (W.) & Stutterheim (C. von). 1987. « Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen ». in : *Linguistische Berichte*. 109, pp. 163-183.

Klingler (D.). 2001. *Connecteurs en français (L2) et « équivalents » en japonais (L1) : une perspective sur la production bilingue*. Paris : Université de Paris III : Sorbonne nouvelle.

Levelt, (W.-J.). 1989. *Speaking. From Intention to Articulation.* Cambridge, MA. : M.I.T Press

Weissernborn (J.). 1984. « La genèse de la référence spatiale en langue maternelle et en langue étrangère : similarités et différences ». in : Extra (G.) & Mittner (M.) (eds.). 1984. *Studies in Second Language Acquisition by Adult Immigrants.* Tilburg : Tilburg University, pp. 262-271.

Le calendrier des « Colloques et manifestations » est également consultable sur Internet, sous une forme quelquefois plus complète (descriptifs longs, formulaires d'inscription, consignes aux auteurs, etc.). Pour accéder à ce service en ligne, allez à http://www.marges-linguistiques.com, puis section « Colloques ».

Les 6 et 7 Juin 2003

Thème : *17e Colloque du CerLiCO « Intensité, comparaison, degré »*
Lieu : Université de Bretagne Occidentale, Brest (France)
Organisation : Lefeuvre Florence et Noailly Michèle
Contact : flolefeu@club-internet.fr et michele.noailly@univ-brest.fr
Site Web : Non précisé
Présentation : *Divers travaux individuels récents confirment l'intérêt des linguistes pour le marquage de l'intensité et du degré, ainsi que pour l'étude des systèmes de comparaison. Le colloque du CerLiCO de Brest 2003 souhaite une large confrontation des chercheurs, en différentes langues, ayant abordé ces domaines ou voulant les aborder. La perspective pourras'inscrire dans des domaines variés : morphologique, lexical, syntaxique. L'intensité peut aussi être signifiée par certains phénomènes intonatifs ou par d'autres procédés comme la répétition d'un item.On s'interrogera sur le type de segment susceptible de recevoir des marqueurs de degré, d'intensité ou de comparaison. D'un autre côté, il serait intéressant de réfléchir aux expressions concernant le degré moyen/médiocre (assez ; fairly, etc.). Quelle est par ailleurs la validité de l'opposition traditionnelle entre marqueurs de degré absolu et marqueurs de degré relatif, par exemple dans Jumbo est très petit pour un éléphant ?*

Le 14 Juin 2003

Thème : *Journée « jeunes chercheurs en Linguistique appliquée »*
Lieu : Paris (France)
Organisation : AFLA- Association Francaise de Linguistique appliquée
Contact : Afla@linguist.jussieu.fr
Site Web : Non précisé
Présentation : *L'AFLA propose aux jeunes docteurs et aux doctorants en linguistique appliquée une journée qui se tiendra à Paris le 14 juin 2003.*
A. Acquisition du langage et des langues et apprentissage des langues (L1 et L2) (psycholinguistique, neurolinguistique) ;
B. Variété et diversité des langues (sociolinguistique, dialectologie, variétés du français et langues régionales) ;
C. Questions de politique linguistique (francophonie, défense et enseignement des langues régionales ou minoritaires) ;
D. Traitement automatique des langues naturelles (analyse et production du signal de parole, traduction automatique, gestion de données documentaires) ;
E. Lexicologie et lexicographie / langues de spécialité (dictionnaires informatisés et glossaires spécialisés, néologie, terminologie, langues techniques).

Le 19 Juin 2003

Thème : *8ème Journée « Notion(s) en Questions en Didactique des Langues »*
La notion de ressources à l'heure du numérique
Lieu : École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, Lyon, S. 106
Organisation : École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, Lyon (France)
Contact : cdevelotte@ens-lsh.fr et/ou mmochet@ens-lsh.fr
Site Web : Non précisé
Présentation : *La notion de « ressources » trouve son origine dans une nouvelle conception de l'apprentissage et de la formation qui va s'incarner en France vers les années 70 dans les expériences d'apprentissage auto-dirigé avec soutien du CRAPEL, et dans la formation continue pour adultes. Elle s'est particulièrement diffusée sous l'effet conjugué de l'autoformation et du développement de ce que l'on appelait alors les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). L'autoformation, issue d'une volonté de centration sur l'apprenant et d'autonomisation, va entraîner une individualisation des parcours et la création de ressources et banques de données mises à disposition, puis la mise en place de lieux de consultation, appelés suivant les cas médiathèque, salle multimédia, ou centre de ressources, dont la dénomination comme la conception pouvaient être liées à des philosophies différentes. Des ressources traditionnelles (papier, audio, vidéo), on est ainsi peu à peu passé à l'utilisation de l'ordinateur (traitement de texte, puis cédéroms, courrier électronique et Internet). Le développement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (désormais TICE) va ainsi mettre à la disposition de tous (formateurs et apprenants) une profusion de matériels en ligne et hors-ligne, accessibles à tous les utilisateurs d'un ordinateur connecté à Internet. D'où la nécessité alors de mettre en place des procédés de tri, de classement, visant à en faciliter accès et traitement par l'enseignant et l'apprenant. Les avancées de la technologie, associées aux réflexions sur l'apprentissage et l'autonomie ont également été à l'origine du développement des dispositifs de formation / apprentissage qui cherchent une synergie entre technologie et contextes matériels et humains pour une efficacité maximale. L'objet de la journée consiste à interroger cette notion de « ressources » en fonction des nouvelles valeurs et spécificités que lui confère la numérisation. De la ressource unique, type manuel utilisé en classe de langues, à la multiplicité de documents accessibles, comment conçoit-on le recueil de ressources (ouvert ou ciblé ?), de quelle manière en facilite-t-on l'accès, quel degré d'autonomie est-il souhaitable et réaliste de laisser à l'apprenant ? Quelles modifications entraînent les nouveaux supports en termes de rapport au savoir et à l'apprentissage et comment les apprenants perçoivent-ils ces nouveaux rapports ? Nous interrogerons cette notion en partant des recommandations officielles qui dessinent une politique des TICE en regard des usages réels ; nous verrons ensuite comment les responsables divers (enseignants, formateurs, conseillers, etc.) utilisent ces données et / ou les mettent à disposition des apprenants et avec quel niveau de guidage, et enfin nous chercherons à voir en ce qui concerne les usagers, quelles perceptions, quelles difficultés ou quel degré de satisfaction ils éprouvent face à des dispositifs qui les responsabilisent mais peuvent parfois les fragiliser.*

Les 23 et 24 Juin 2003

Thème : *Autisme, cerveau et developpement : de la recherche a la pratique*
Lieu : Collège de France, Amphithéâtre Marguerite de Navarre, Paris (France)
Organisation : Collège de France et ARAPI Association pour la recherche sur l'autisme et la prévention des inadaptations
Contact : colloque@arapi-autisme.org
Site Web : Non précisé
Présentation : *L'autisme est devenu un sujet d'intérêt majeur tant sur le plan scientifique que sur le plan médico-social. Il concerne un pourcentage non négligeable des enfants (0,5 à 2 pour mille), et peut-être davantage d'après des données récentes. La grande diversité des symptômes ainsi que la prédominance des troubles de la socialisation et de la communication interrogent les scientifiques et les professionnels sur la sémiologie de l'autisme, son étiologie, la nature et la spécificité des troubles cognitifs et d'apprentissage qui l'accompagnent. L'autisme pose aussi le problème de la prise en charge des enfants et de leur famille dans une société mal préparée à les accueillir et à les aider. Le colloque sur l'autisme est organisé*

conjointement par le Professeur Alain Berthoz du Collège de France et une association, l'ARAPI, fondée il y a 20 ans par le Professeur Gilbert Lelord de Tours, pionnier de la recherche sur l'autisme. Cette association qui fête son vingtième anniversaire, regroupe en son sein scientifiques, praticiens et parents ; elle a toujours tenté de susciter l'intérêt pour la recherche sur l'autisme auprès de la communauté des neurosciences et des sciences cognitives au travers de séminaires spécialisés où l'expérience des professionnels et des parents était confrontée aux faits et hypothèses des scientifiques. C'est dans le même esprit que le programme du colloque a été conçu.

Du 30 Juin au 2 Juillet 2003

Thème : *Colloque international EUROSEM 2003*
Premières journées internationales sur l'intercompréhension européenne : « intercompréhension et inférences »
Lieu : Université de Reims, Champagne-Ardenne - Reims (France)
Organisation : CIRLEP EA 2071 (Université de Reims Champagne-Ardenne)
Contact : Gaëlle Delepierre : cirlep@univ-reims.fr
Site Web : Non précisé
Présentation : *Premières journées internationales sur l'intercompréhension européenne : « intercompréhension et inférences ». Responsable scientifique : Eric Castagne (CIRLEP EA 2071).*

Les 6 et 7 Juillet 2003

Thème : *8ème Atelier des doctorants en linguistique 2003*
8th Doctoral Meeting in linguistics
Lieu : Université Paris VII, Amphi 24, Paris (France)
Organisation : L'atelier des Doctorants en Linguistique de l'Université Paris VII
Contact : adl@linguist.jussieu.fr
Site Web : http://adl2003.linguist.jussieu.fr
Présentation : *L'atelier des Doctorants en Linguistique de l'Université Paris 7 organise pour la huitième fois une rencontre qui se tiendra les 7 et 8 juillet 2003, avec l'aide logistique et financière de l'Ecole Doctorale de Sciences du Langage et de l'Université Paris 7. L'objet de ce colloque est de favoriser les échanges et de créer des liens entre jeunes chercheurs et doctorants quel que soit leur domaine de recherche en linguistique. Aussi, le contenu des communications est libre : aucun thème n'est imposé, et tous les niveaux d'analyse linguistique sont acceptés. La conférence ADL 2003 comprendra des communications scientifiques et des séances de démonstration.*

Du 18 au 29 Août 2003

Thème : ESSLLI 2003
15th European Summer School in Logic, Language and Information
Lieu : Technical University of Vienna (Austria)
Organisation : European Association for Logic, Language and Information
Contact : esslli03@logic.at
Site Web : http://www.logic.at/esslli03/
Présentation : *Each year the European Association for Logic, Language and Information, (FoLLi) organizes a European Summer School (ESSLLI) the main focus of which is the interface between linguistics, logic and computation. Courses at foundational, introductory and advanced level are given, the aim of which is to provide for researchers and postgraduate as well as advanced master students the possibility to familiarize themselves with other areas of research, and to enable students and researchers to acquire more specialized knowledge about topics they are already familier with. The school also features several workshops, and a student session in which Master and PhD students can present their work. During two weeks 43 courses will be given. They cover a wide variety of topics within the combined areas of interest: Language and Logic, Language and Computation, and Logic and Computation.*

D u 4 a u 6 S e p t e m b r e 2 0 0 3

Thème : *DiaBruck 2003*
Seventh workshop on the semantics and pragmatics of dialogue (semdial)
Lieu : Saarland University (Germany)
Organisation : Saarland University
Contact : diabruck@coli.uni-sb.de
Sites Web : http://www.coli.uni-sb.de/diabruck/
http://www.sigsem.org/
http://www.sigdial.org/
Previous workshops in the SEMDIAL series include :
see also http://cswww.essex.ac.uk/semdial/
MunDial'97 (Munich)
http://www.cis.uni-muenchen.de/sil/workshop/dialogwsh.html
Twendial'98 (Twente)
http://parlevink.cs.utwente.nl/Conferences/twlt13.html
Amstelogue'99 (Amsterdam)
http://cf.hum.uva.nl/computerlinguistiek/amstelog/
Gotalog'00 (Gothenburg)
http://www.ling.gu.se/gotalog
Bidialog'01 (Bielefeld)
http://www.uni-bielefeld.de/BIDIALOG
EDILOG'02 (Edinburgh)
http://www.ltg.ed.ac.uk/edilog/

Présentation : *DiaBruck 2003 will be the seventh in a series of workshops that aims to bring together researchers working on the semantics and pragmatics of dialogues in fields such as artificial intelligence, formal semantics and pragmatics, computational linguistics, philosophy, and psychology.*

D u 4 a u 7 S e p t e m b r e 2 0 0 3

Thème : *Linguistique et corpus : Types de données et comparaison des langues*
Lieu : École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, Lyon (France)
Organisation : L'École Normale Supérieure et la Societas Linguistica Europaea
Contact : afifa.zenati@ens-lsh.fr
Site Web : http://www.ens-lsh.fr/sle2003/
Présentation : *Ce colloque international est ouvert à tout chercheur désireux de promouvoir la discussion, l'échange de vues et la diffusion des récents progrès des recherches portant sur des thèmes relatifs au traitement des données dans les langues et à la comparaison des langues.*

D u 8 a u 1 1 S e p t e m b r e 2 0 0 3

Thème : *An International Conference on Text, Speech and Dialogue (TSD 2003)*
Lieu : University of West Bohemia - Plzen (Pilsen, Czech Republic)
Organisation : Faculty of Applied Sciences, University of West Bohemia, Plzen (Pilsen)
Contact : tsd2003@kiv.zcu.cz
Site Web : http://www.kiv.zcu.cz/events/tsd2003
Présentation : TSD 2003 will be organized by the Faculty of Applied Sciences, University of West Bohemia, Plzen (Pilsen), and the Faculty of Informatics, Masaryk University, Brno, under the auspices of the Dean of the Faculty of Applied Sciences of the University of West Bohemia. TSD 2003 is also supported by International Speech Communication Association (ISCA). TSD 2003 will be concerned with topics in the field of natural language processing, in particular : (1) corpora ; (2) texts and transcription ; (3) speech analysis ; (4) recognition and synthesis : (5) their intertwining within NL dialog systems.

Du 11 au 13 Septembre 2003

Thème : *Diachronie & sémantique du système verbal du français*
Lieu : Université d'Aston (Birmingham, U.-K.)
Organisation : Patrick Caudal (CNRS, Paris 7) - Emmanuelle Labeau (Aston University)
Carl Vetters ((Université du Littoral)
Contact : les_fconf@aston.ac.uk
Site Web : http://www.les.aston.ac.uk/frenchconf/

Présentation : *La conférence « Diachronie & sémantique du système verbal du français » se déroulera à l'Université d'Aston (Birmingham, U.-K.), du 11 au 13 septembre 2003. Elle portera conjointement sur l'étude de la diachronie du système verbal en français et sur sa sémantique. Des contributions portant à la fois sur les deux domaines sont attendues. En effet, l'étude de la diachronie du système verbal du français peut difficilement faire l'économie de l'examen de la répartition des valeurs sémantiques sur les formes (avec la diversité d'interprétations contextuelles qu'elles engendrent) au cours de leur évolution. Ainsi, le cycle menant à la « prétérisation » des parfaits est un exemple bien connu (cf. Nedjalkov, 1988) de changement progressif de valeur d'une forme au fil de l'évolution d'un système verbal. Par cette conjonction entre études sémantiques et diachroniques, on espère obtenir une meilleure idée des tendances qui caractérisent l'évolution des formes verbales du français, et l'impact que l'observation de ces tendances peut avoir sur notre compréhension de la sémantique de ces formes en synchronie.*

Du 25 au 27 Septembre 2003

Thème : *Le français aujourd'hui : Problèmes et méthodes*
Lieu : Université de Tours (France)
Organisation : Association for french language studies (AFLS)
Université de Tours - Équipe de recherche « Langues & Représentation »
Contact : rossi@univ-tours.fr
Site Web : http://www.unl.ac.uk/sals/afls/

Présentation : *À l'occasion de son colloque annuel, l'Association for French Language Studies sollicite des propositions de communications dans les domaines de recherche suivants : L'analyse du discours oral et écrit ; La structure du lexique ; La traduction ; L'enseignement du français et les technologies de l'information ; Le FLE. En plus de ces domaines, les thèmes de recherche abordés traditionnellement par les membres de l'AFLS seront aussi à l'ordre du jour : linguistique théorique et descriptive ; sociolinguistique ; acquisition du français langue seconde ; linguistique appliquée et pédagogie du français. Comme par le passé, le programme visera un équilibre entre les aspects théoriques et les aspects appliqués de la recherche sur la langue française.*

Les 24 et 25 Octobre 2003

Thème : Colloque international Laseldi-Grelis
D'où ça parle ? Linguistique psychanalyse vouloir dire intentionnalité
Lieu : Université de Franche-Comté, Besançon, Salle Préclin (France)
Organisation : C. Wieder
Contact : WiederC@aol.com
Site Web : Non précisé

Présentation : *« L'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole ». Dès lors pourquoi les linguistes aujourd'hui laissent-ils de côté la question de la signifiance ? S'agit-il du déni de l'énonciation ou de lalangue ? Si le paramètre du : « d'où ça parle » est gommé, comment comprendre le se dire - vouloir dire et la question de l'intentionnalité ?*

Les 23, 24 et 25 Octobre 2003

Thème : *Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation*
The oral language of school child : acquisition, teaching, remedial work
Lieu : Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) Grenoble (France)
Organisation : IUFM de Grenoble / Université Stendhal Grenoble 3
Contact : oral2003@grenoble.iufm.fr
Catherine Brissaud - catherinebrissaud@wanadoo.fr
Jean-Pierre Chevrot - jean-pierre.chevrot@u-grenoble3.fr
Jean-Marc Colletta - jean-marc.colletta@u-grenoble3.fr
Clarisse Duc - clarisse.duc@grenoble.iufm.fr
Marielle Rispail - rispail.marielle@wanadoo.fr
Jean-Pascal Simon - jean-pascal.simon@grenoble.iufm.fr
Site Web : Non précisé
Présentation : *La maîtrise du langage est reconnue comme un objectif prioritaire de l'école. Face à cet objectif, la mise en œuvre effective d'une pédagogie de l'oral laisse perplexes les acteurs du système éducatif. En effet, les programmes et les pratiques pédagogiques hésitent entre plusieurs conceptions de l'enseignement de l'oral dont les objectifs sous-jacents flottent entre des pôles qui peuvent sembler contradictoires : (1) centrer la pédagogie sur l'apprentissage des structures linguistiques ou bien sur celui des habiletés conversationnelles ; (2) enseigner l'usage standard ou développer la capacité d'adapter son langage à toutes les situations sociales ; (3) favoriser la pratique de la langue et de la communication ou favoriser la réflexion sur la langue et sur la communication. L'objectif général de ce colloque est de favoriser la réflexion autour de ces conceptions en suscitant les échanges entre trois communautés : les chercheurs du domaine de l'acquisition du langage oral, les chercheurs en didactique de l'oral, les formateurs et les acteurs du système éducatif. Plus précisément, cet objectif se décline sous la forme de trois objectifs plus particuliers : (1) favoriser la diffusion des recherches sur la didactique et le développement du langage oral auprès des acteurs du système éducatif ; (2) recenser/confronter les conceptions en didactique de l'oral et préciser leurs relations avec les pratiques pédagogiques et les théories développementales ; (3) favoriser les recherches sur le développement langagier de l'enfant d'âge scolaire.*

Du 5 au 7 Novembre 2003

Thème : *Colloque international de l'ANLCI*
L'évaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit
Lieu : Lyon, École Normale supérieure de Sciences (France)
Organisation : L'ANLCI en partenariat avec les écoles normales supérieures de Lyon
L'Institut National de la Recherche Pédagogique, l'Université Lyon II
La Mairie de Lyon
Contact : jean-pierre.jeantheau@anlci.fr
Site Web : Non précisé
Présentation : *Depuis les années 90 l'évaluation de la maîtrise de la lecture, voire du calcul, est devenue une préoccupation récurrente dans beaucoup de pays. Certains d'entre eux ont organisé leur propres enquêtes, d'autres ont rejoint des opérations d'évaluation menées sous l'égide de grandes organisations telles l'IEA ou l'OCDE. Parmi les opérations internationales on peut citer IALS (1994 à 1998) pour l'évaluation des adultes, PISA (2000) pour celle des élèves de 15 ans, et ALL (2002) de nouveau pour les adultes. Pour chacune d'entre elles, en dehors des moyennes de scores et de leur comparaison, ce sont les résultats concernant les niveaux de compétence les plus faibles qui ont suscité le plus d'intérêt et de débats. Cependant, les épreuves n'étant pas réellement centrées sur cette dernière problématique, elles n'ont pu donner que des indications partielles, considérées par beaucoup comme non seulement incomplètes, mais peu fiables. Face à cette carence, des équipes nationales se sont lancées dans le montage d'opérations qui prennent davantage en compte les bas niveaux de compétence, en lecture mais aussi en calcul. La rencontre internationale du 24 octobre 2002 à Paris au Conseil économique et social sur le thème « lutte contre l'illettrisme, politiques et pratiques d'autres pays, a déjà permis de mettre en évidence des approches originales, telle celle de l'Espagne. Par ailleurs les pays à forte tradition d'évaluation comme la France, les Etats Unis et le Cana-*

da, développent des projets et stratégies différents mais visant tous à mieux décrire les publics ayant de faibles niveaux de compétence. Le colloque de 2003 devrait être une occasion de mettre en commun les résultats et les enseignements des opérations menées en 2002 ou début 2003 mais aussi d'examiner d'autres conceptions de l'évaluation des bas niveaux de compétence. En dehors du cadre des grandes opérations de dénombrement, même descriptif, le colloque se propose de s'intéresser aussi : (1) à la conception et à la méthodologie des tests de positionnement qui sont utilisés avec les publics ayant a priori de très faibles compétences vis a vis de l'écrit ; (2) aux travaux portant sur l'utilisation des résultats d'évaluation dans le domaine de la politique publique ou sur les discours développés à propos ou à partir des évaluations des bas niveaux de compétence à l'écrit.

Du 6 au 7 Novembre 2003

Thème : *ASLA Conference : Language, culture, rhetoric : Linguistic communication in a cultural and rhetorical perspective*
Lieu : Örebro University (Sweden)
Organisation : ASLA - Örebro University
Contact : asla2003@hum.oru.se
Site Web : http://www.oru.se/org/inst/hum/asla/index_eng.htm
Présentation : *On behalf of ASLA (Association suédoise de linguistique appliquée), Örebro University, Sweden, will host this year's ASLA Conference. The conference will be held on 6-7 November, 2003. The programme will contain plenary sessions and workshops. The proceedings of the conference will be published.*

Du 6 au 8 Novembre 2003

Thème : *Colloque international : La partition en langue et en discours*
Lieu : Strasbourg, Université Marc Bloch (France)
Organisation : Université Marc Bloch
Contact : Colloque.Partition@umb.u-strasbg.fr
Site Web : Non précsé
Présentation : *Il existe une abondance littérature consacrée à la relation partie/tout, abordée principalement sous l'angle de la sémantique lexicale (relation dite de méronymie/partonymie) ou sous celui des configurations discursives que constituent notamment les anaphores associatives (Nous entrâmes dans un village. L'église…). Quant à l'opération de partition, elle est généralement abordée avec la question des quantificateurs (p.e. dans la théorie des quantificateurs généralisés) qui délimitent, entre autres, des ensembles d'ensembles. Sans exclure ces aspects, le colloque accueille toutes les contributions, portant sur le français ou sur d'autres langues, susceptibles de répondre aux questions suivantes : (1) Comment définir la relation de partition en langue, en discours ? (2) Quel rapport existe-t-il entre partition et quantification ? Quelles sont les formes, les structures exprimant la partition aux différents niveaux de l'analyse linguistique (morphologie, lexique, syntaxe, discours, etc. ? Quelle évolution et quels processus de grammaticalisation ces outils ont-ils connus au fil du temps ? Quelle définition opératoire donner dans la langue et la métalangue à des noms tels que totalité/tout/ensemble/groupe/classe/collection ; part/partie/portion, etc. ? Quelle a été la productivité lexicale de ces unités dans la constitution d'autres formes exprimant la partition (part : à part Paul, personne n'avait faim, de part en part, quelque part, etc.) ?*

Les 4 et 5 Décembre 2003

Thème : *Independent Language Learning : New Research Directions*
Lieu : Department of Languages - The Open University (United Kingdom)
Organisation : Department of Languages - The Open University
Contact : Dol-conference@open.ac.uk
Site Web : http://dol-conf.open.ac.uk

Présentation : *This conference will focus on new research into independent language learning, concentrating particularly on : (1) Distance language learning ; (2) Computer-Mediated Communication ; (3) Internet applications in language learning ; (4) Learner strategies and strategy training ; (5) Intercultural issues in language learning, including online ; (6) Assessment and feedback ; (7) E-literacy ; (7) Materials and curriculum design.*

Du 10 au 14 Décembre 2003

Thème : *Voir et savoir : mémoire, action, projection*
Ver y saber: Memoria, acción, proyección
Lieu : Instituto Tecnológico de Monterrey Campus Ciudad de México (Mexique)
Organisation : Association Internationale de Sémiotique Visuelle
Contact : semioticavisual@yahoo.com.mx et/ou aljurado@itesm.mx
Site Web : http://www.ccm.itesm.mx/dhcs/dcomunicacion/congreso.html
Présentation : *Les thèmes spécifiques qui permettront la réflexion sur le couple « voir et savoir », dans la perspective annoncée par le titre, sont : (1) Mémoire, vision, perception, cognition, processus sémiotiques ; (2) Modèles théoriques et méthodologiques de la sémiotique visuelle : interdisciplinarité et transdisciplinarité ; (3) Représentation, transformation, déformation, information ; (4) Modèles de la production et de la réception sémiotiques ; (5) Production et usages sémiotiques dans le discours politique ; (6) Sémiotique de l'identité ; (7) Sémiotique, pragmatique, rhétorique ; (8) Lectures citoyennes de l'image, éthique de l'image ; (9) Education aux médias, éducation par les médias : sémiotique appliquée ; (10) Taxinomie des images et savoir visuel : image scientifique, image artistique, image journalistique, etc. ; (11) Image, mémoire, registre ; (12) Vidéosurveillance ; (13) La place du spectateur dans les médias d'aujourd'hui. Les propositions de communications sont à envoyer avant le 30 juin 2003.*

Du 11 au 14 Décembre 2003

Thème : *13ème Conférence internationale :*
Nouvelles orientations de la linguistique appliquée
Lieu : Thessaloniki, Aristotle University (Grèce)
Organisation : Association Grecque de Linguistique Appliquée
Contact : gala-auth@enl.auth.gr
Site Web : http://www.enl.auth.gr/gala
Présentation : *Domaines thématiques : enseignement et apprentissage des langues, sociolinguistique, linguistique contrastive, sémantique, pragmatique, traduction, langage des médias et de la publicité, nouvelles technologies appliquées à la formation, acquisition de la langue première et seconde, analyse discursive, analyse conversationnelle, nouvelles approches méthodologiques, appréciation et évaluation, enseignement à distance, formation linguistique interculturelle, bilinguisme et plurilinguisme, programmes d'enseignement, application du langage à des objectifs spécifiques.*

Du 15 au 17 Janvier 2004

Thème : *DIACHRO-II Phénomènes de changement en français*
Lieu : Paris (France)
Organisation : GDR 2349 (CNRS) « Diachronie du français et évolution des langues »
Contact : Francoise.Muller.Riets@univ-nancy2.fr
Site Web : Non précisé
Présentation : *Pour cette nouvelle rencontre qui aura lieu à Paris, nous souhaitons privilégier les communications portant sur les trois thèmes suivants : (1) La relation entre variation et changement linguistiques ; (2) Les déterminants du nom ; (3) Les changements mal identifiés ou peu décrits.*

Du 11 au 14 Mars 2004

Thème : *Dans la jungle des discours (genres de discours et discours rapporté)*
Lieu : Cadiz (Espagne)
Organisation : Ci-dit : Groupe international et interdisciplinaire de recherches sur le discours rapporté
Contact : sophie.marnette@modern-languages.oxford.ac.uk
Site Web : http://www.ci-dit.org
Présentation : *Notre deuxième colloque international envisage le discours rapporté dans une perspective élargie aux « genres du discours » et à la circulation des discours. Plus précisément, nous voudrions explorer les liens existant entre la constitution de genres (et sous-genres) de discours et les formes, fonctions et stratégies du Discours Rapporté. Conférences Plénières : J-M Adam, Université de Lausanne, Suisse ; Joaquim Dolz, Université de Genève, Suisse. Envoyez les propositions de communication (titre + résumé d'une page) pour le 30 juin 2003 à Sophie Marnette, sophie.marnette@modern-languages.oxford.ac.uk*

Du 17 au 20 Mars 2004

Thème : *The Fifth Compiègne Conference on the Use of New Technologies in Foreign Language Teaching*
Lieu : Université de Compiègne (France)
Organisation : Langues Technologies
Contact : langues@utc.fr
Site Web : http://www.utc.fr/~untele
Présentation : *The Fifth Compiègne conference on the Use of New Technologies in Foreign Language Teaching has as its main theme: Teacher and Learner Autonomy vis-a-vis Information Communication Technology. Does autonomy help language learning and acquisition? Does technology help autonomisation? Does technology serve the teacher and/or the learner? Has it become impossible to circumvent technology ? Can technology cater for both teacher and learner needs and expectations? What can technology offer ?*

Du 20 au 24 Juillet 2004

Thème : *Théorie et pratique de la traduction au Moyen Âge*
Theory and Practice of the Translation in the Middle Ages
[7e Colloque International]
Lieu : Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle (France)
Organisation : Department of English, University of Calgary (Canada)
Centre de Linguistique Française, Paris III (France)
Contact : Jacqueline Jenkins - jenkinsj@ucalgary.ca
Olivier Bertrand - mouziere@club-internet.fr
Site Web : Non précisé
Présentation : *Il s'agira d'aborder toutes les problématiques posées par l'exercice de la traduction pendant la période médiévale. Les propositions de communication concernant les thématiques suivantes sont particulièrement bienvenues : (1) les traductions en langue vernaculaire de textes antiques (littéraires et scientifiques) ; (2) les traductions entre langues vernaculaires ; (3) les traductions modernes de textes du moyen âge. Toute autre proposition sera également considérée par le comité scientifique. Vous pouvez envoyer votre proposition de communication (une page), accompagnée d'un bref curriculum vitae, avant le 1er septembre 2003 à l'un des deux organisateurs du colloque.*

Compte rendu critique des ouvrages
La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle
Population & Société
Héran (F.), Filhon (A.) & Deprez (C.), Bulletin de l'INED, Oct. 2001
et :
Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique
Clanché (F.), Bulletin de l'INSEE, n° 830, Février 2002

Par Philippe Blanchet
CREDILIF (EA 3207)
Université Rennes II
(France)

Ces deux bulletins, disponibles gratuitement sur internet (sites de l'INED et de l'INSEE) donnent les premiers résultats du volet linguistique de « l'enquête famille » qui a accompagné le recensement national de 1999 et a été réalisée auprès de 380.000 adultes. C'est la première fois qu'une enquête officielle et d'une telle ampleur est réalisée en France. Trois questions leur étaient posées : la première question portait sur la ou les langues que leur parlaient leurs parents lorsqu'ils avaient environ cinq ans (avant la scolarisation obligatoire) ; la seconde portait sur la ou les langues qu'ils ont eux-mêmes parlées à leurs enfants lorsqu'ils avaient environ cinq ans ; et la troisième sur l'utilisation éventuelle d'une autre langue que le français dans la vie privée.

1. Les chiffres avancés

D'après les résultats de cette enquête, 26 % des adultes vivants en métropole, soit 11, 5 millions de personnes, ont reçu une langue autre que le français de leurs parents : pour la moitié (13 %) il s'agit d'une langue régionale, pour l'autre moitié d'une langue liée à l'immigration. 8 % des adultes élevés en métropole déclarent que leurs parents leur parlaient uniquement dans une autre langue que le français, 6 % déclarent que leurs parents leur parlaient habituellement une autre langue à côté du français. Pour ceux qui ont été élevés hors métropole (ce qui signifie « à l'étranger » selon l'INSEE pp. 4 — que fait-on des DOM-TOM ?), les rapports s'inversent : 48 % des parents ne parlaient pas du tout français, et seulement 25 % parlaient uniquement français à leurs enfants. Globalement, la proportion diminue avec le temps : cette pratique des parents atteint 37 % en moyenne pour les enfants nés avant 1920 et tombe à 10 % pour ceux nés entre 1975 et 1980. Pour les auteurs, cette transmission est supposée être tombée à 3 % en moyenne pour les enfants nés plus récemment, mais avec des variations régionales : la transmission reste deux fois plus élevée en Corse et en Alsace (INSEE, pp. 3). Environ 20 % des adultes interrogés déclarent utiliser aujourd'hui occasionnellement une langue autre que le français avec des proches, dont 6 % une langue régionale. L'usage d'une langue régionale est mentionné, pour 15 % d'entre eux, par des agriculteurs (score le plus élevé), mais aussi pour environ 5 % à chaque fois par toutes les autres catégories socio-professionnelles.

La *langue d'oc* (ainsi nommée dans l'étude, mais pas par les informateurs) aurait ainsi été parlée, lorsqu'elles avaient cinq ans, à 610.000 personnes à titre habituel et à 1.060.000 à titre secondaire, soit 1.670.000 en tout. 85 % des hommes à qui leur père parlait une langue d'oc ne l'ont pas parlée à leurs enfants, toujours à l'âge de cinq ans. L'*occitan* (autre désignation apparaissant dans le texte et non explicitée, qu'on peut supposer synonyme ici de *langue*

d'oc[1]) serait parlé aujourd'hui par 520.000 adultes, soit moins de 5 % de la population des régions concernées et environ 10 % des natifs. Ces chiffres, on le voit, sont très inférieurs à la plupart de ceux donnés par d'autres enquêtes, moins étendues mais parfois plus approfondies et selon d'autres méthodes. Les chiffres récurrents donnent en moyenne sur le grand sud entre 20 et 30 % de locuteurs actifs de plus de 15 ans dans l'ensemble de la population, soit quatre fois plus, avec d'énormes variations locales (de 3 % à 85 % selon les lieux d'enquêtes !)[2]. On peut faire l'hypothèse que la faiblesse de ces chiffres est due à certains biais introduits par la méthode d'enquête. D'autres décalages, moins marqués, s'observent même dans les zones ici privilégiées : l'enquête donne 44.000 locuteurs du basque (INED pp. 4) alors qu'une enquête fiable en donnait trois ans plus tôt 56.000, soit 27 % et non 20 % de la population[3].

2. Les limites de l'enquête

En effet, l'enquête a été passée à l'écrit, modalité dont on sait qu'elle tend à minimiser les déclarations, surtout sur un tel sujet : des langues orales, en général vécues de façon négative (des *« patois »*), et dont beaucoup de personnes cachent la pratique, surtout personnelle[4]. Le livret d'accompagnement du questionnaire induisait des désignations et des catégorisations sociolinguistiques. Il insistait sur la prééminence du français (*« la majorité de la population française parle français, bien sûr »*) et sur un mouvement d'abandon des autres langues au profit du français (*« en 30 ans, la diversité des langues parlées en famille s'est réduite »* comme le montre un tableau indiquant qu'entre 1960 et 1990, on est passé de 84 à 95 % de parents parlant français à leurs enfants). Sur le questionnaire lui-même, en face des questions 10 à 21 qui nous occupent, figurait un encadré qui donnait des exemples de *« langues, dialectes ou patois »* et des consignes : *« alsacien, basque, breton, catalan, créole, gallo, occitan, picard, platt, provençal, arabe, espagnol, kabyle, portugais, langue des signes… ; pour le français, notez simplement F*[5] *; en cas de dialecte ou « patois », précisez de quel endroit (Picardie, Béarn, Rouergue, Moselle) »*. Une hiérarchie sociolinguistique est ainsi induite : le F est la langue que tout le monde attend et identifie « simplement » ; les autres systèmes linguistiques sont soit des langues (surtout les étrangères) soit des dialectes et patois locaux (notamment en Picardie, Béarn, etc.). Sur la mention suivante : *« pour les langues étrangères, ne notez pas la nationalité mais la langue »* cf. *infra*.

Les questions étaient très restrictives : il s'agit surtout de ce que parlaient d'habitude aux enfants leurs parents (ou les personnes qui les ont élevées) lorsque ces enfants avaient environ cinq ans. Or on sait que nombre de locuteurs actuels des langues régionales les ont acquises dans d'autres contextes (avec les grands-parents, avec des voisins, avec des camarades, etc.) et à d'autres âges (à l'adolescence, au cours de la vie d'adulte, dans la cour de l'école, en fréquentant certains réseaux de sociabilité professionnels ou de loisirs). Il n'est pas rare non plus que l'utilisation effective de ces langues, y compris avec ses propres enfants ou parents, ne s'active qu'à l'âge de la retraite, celui d'être grand-parent et de retrouver le milieu d'origine. D'autres types de pratiques seraient donc à prendre en compte (y compris des pratiques mixtes fréquentes, par exemple chez des italo-provençaux ou des hispano-languedociens…). On n'envisage ici aucunement les locuteurs passifs. Et puis la mémoire est sélective…

---

[1] C'est en effet ce terme qu'avait retenu l'INED dans son enquête de 1992 (cf. Héran (F.). 1993. « L'unification linguistique de la France ». in : *Populations & Société*. 285).

[2] Voir les chiffres rappelés pour l'Aquitaine dans l'article de Moreux (B.). « Le béarnais et le gascon aujourd'hui : pratiques et représentations ». in : Blanchet (Ph.), (coord.). 2001. *Diversité et vitalité des langues régionales du Sud de la France*. *La France latine, Revue d'études d'oc*. 133, pp. 91-96, ceux synthétisés pour le Languedoc-Roussillon par H. Boyer dans Boyer (H.) & Gardy (Ph.), (eds). 2001. *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan*. Paris : L'Harmattan, pp. 333-334, et ceux synthétisés par moi-même dans Blanchet (Ph.) 2002. *Langues, cultures et identités régionales en Provence*. *La Métaphore de l'aïoli.* Paris : L'Harmattan, pp. 20-24.

[3] Cf. Oyharçabal (B.). 1999. « La situation démolinguistique de la langue basque ». in : Blanchet (Ph.), Breton (R.) & Schiffman (H.), (eds). 1999. *Les langues régionales de France : un état des lieux à la veille du XXIe siècle*. Louvain : Peeters, pp. 41 [Actes du colloque de Philadelphie, U.S.A.].

[4] Sur la question des méthodologies et de leurs biais, voir Eloy (J.-M.), (ed). 1998. *Evaluer la vitalité des variétés d'oïl et autres langues*. Centre d'Études Picardes : Université d'Amiens.

[5] Cette phrase en gras.

Par ailleurs, en ce qui concerne le domaine d'oc, celui que je connais le mieux et sur lequel j'ai quelques compétences, l'enquête a volontairement réduit le nombre des informateurs, car *« pour gagner en représentativité sur le thème des langues régionales, on a volontairement sur-représenté certaines aires géographiques (Flandres, Alsace, Moselle, Corse, Pays Basque, Bretagne) dans l'échantillon, avant de redresser les résultats lors de la publication »* (INSEE pp. 4, INED pp. 1). Comme si les langues de ces « aires géographiques » étaient « plus régionales » — ou *a priori* conçues comme plus vivantes — que celles du domaine d'oc ou même du domaine d'oïl (alors que l'enquête préalable de l'INED en 1992 déclarait la transmission du breton tombée à zéro et celle des langues d'oc à 5 %). Les chiffres résultent donc d'une extrapolation plus forte, et d'un certain *a priori* négatif, pour les domaines d'oc et d'oïl (soit au moins les 4/5 de la France métropolitaine). Par ailleurs, les réponses des informateurs étant regroupées sous les noms de langues décidés par les institutions (avec des équivoques, certes beaucoup moins graves que lors d'une enquête de l'INED en 1992), et non par représentation géographique, on peut se demander si certaines réponses n'ont pas été versées à d'autres langues qu'à celle(s) que l'on pourrait attendre (par exemple à des parlers d'oïl, au français, au « franco-provençal », aux « dialectes italiens », au catalan, à l'espagnol, etc. pour certains parlers d'oc et certains parlers mixtes). Le même problème se pose plus gravement encore, surtout par rapport au français, pour les « langues d'oïl » (qui, elles, ont droit à un pluriel peu cohérent avec le singulier de *langue d'oc*), dont on recenserait 204.000 locuteurs (INED, pp. 4).

On note enfin quelques flous. L'enquête ne vise que des adultes vivant en métropole et pas ceux des DOM-TOM, curieusement exclus alors qu'on peut supposer qu'on y rencontre aujourd'hui les proportions les plus fortes de locuteurs de langues régionales. Mais l'INSEE déclare (pp. 4) que les créoles à base française ont été exclus de l'enquête car ce ne sont pas des langues régionales de France métropolitaine) alors que l'INED les fait entrer dans ses résultats s'ils ont été déclarés par des personnes vivant en métropole (avec des scores très faibles, puisque les créoles sont évidemment surtout pratiqués dans les DOM). Ils figuraient en tout cas comme exemple dans le questionnaire… Et l'on a vu plus haut que la distinction « en métropole/hors métropole/à l'étranger » n'est pas claire quant aux DOM-TOM. Pourtant l'INSEE et l'INED annoncent toutes deux que l'enquête a fait l'objet d'une *« exploitation concertée entre les deux institutions »*. Est-ce tout à fait la même enquête ?

Les langues identifiées le sont selon la classification, très fine, de *The Ethnologue* (recensement des langues du monde publié et régulièrement mise à jour par le *Summer Institute of Linguistics* aux USA, cf. INED pp. 1) pour les langues « étrangères » mais pas pour les langues régionales (puisque *The Ethnologue* distingue avec raison le provençal, le gascon, etc., c'est-à-dire *des* langue*s* d'oc et non une seule), sans que cette différence de référenciation et de traitement soit justifiée. D'autant que les exemples du questionnaire distinguent *occitan* et *provençal* mais range *a priori* le *béarnais* dans les « dialectes et patois » locaux. Si l'on comprend bien qu'on ait voulu éviter de possibles réponses peu exploitables comme « africain » ou « sénégalais », le fait d'enjoindre de ne pas *« noter la nationalité mais la langue »* et de ne pas dire *« Algérien, Marocain, Sénégalais »* (questionnaire) mais *« arabe, kabyle, wolof »* fausse les données au moins en termes de perceptions sociolinguistiques voire en termes de langues (par exemple le *marocain* peut être du berbère — sans être du kabyle ! — et non de l'arabe, etc.).

3. Des prolongements possibles ou souhaitables

On peut ainsi regretter que des sociolinguistes n'aient pas été associés à la conception de l'enquête et que notre très compétente collègue Ch. Deprez n'ait été sollicitée que pour la classification des résultats par l'INED. Dans tous les cas, il faut saluer cette initiative utile et l'importance du travail accompli, ce travail s'avérant très difficile (car comment donner des consignes sans induire des réponses ?). Des exploitations plus fines de cette enquête, en cours d'organisation par la DGLF avec des équipes de sociolinguistes, apporteront peut-être des réponses à certains des doutes qu'elle soulève. Mais il est clair qu'elle doit être de toute façon complétée par d'autres enquêtes, plus locales, plus qualitatives et plus approfondies.

Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage :

Morphologie et Morphématique. Analyse en morphèmes

Christian Touratier (2003), Presses de l'Université de Provence

Par
Stéphanie Thavaud-Piton
Université de Paris IV
(France)

Mai 2003

0. Introduction

Cet ouvrage consacré au morphème aborde un thème trop souvent délaissé par les linguistes français et renouvelle ainsi le paysage des travaux contemporains. Partant du constat qu'il n'existe pas, en français du moins, de manuel d'analyse en morphèmes, l'auteur prétend combler cette lacune. Sans proposer un aggiornamento des théories structuralistes, il cherche avant tout à établir une synthèse actuelle sur le morphème, la morphologie et la morphématique. Il s'agit de dégager quelques principes d'analyse en morphèmes et de les vérifier ensuite sur des exemples pris dans diverses langues du monde. Cet ensemble répond à l'objectif suivant : montrer qu'une analyse fondée sur le morphème et non plus uniquement sur le mot peut enrichir considérablement la description grammaticale et linguistique. Soucieux d'intéresser tant le lecteur novice que le chercheur confirmé, Christian Touratier adopte une démarche très didactique. La structure de l'ouvrage reflète clairement ce choix méthodologique. En effet, sa réflexion s'articule autour de deux grandes parties intitulées respectivement « Théorie » et « Applications ». La première partie fournit au lecteur les bases théoriques nécessaires pour pratiquer l'analyse en morphèmes et la seconde offre diverses applications des principes énoncés initialement. La lecture de l'ouvrage est aussi facilitée par la présence de copieux index qui rendent possible une approche thématique de l'œuvre et invitent à l'utiliser comme un manuel. En effet, l'index des notions précise, pour chacune d'entre elles, la langue à laquelle celle-ci est référée et l'index des mots analysés permet de se servir de l'ouvrage pour des études de cas. L'accès à l'information est aussi favorisé par de nombreuses indications bibliographiques que l'auteur a pris soin d'organiser thématiquement et qu'il a placées en fin de chapitre et de partie. Il offre ainsi au lecteur la possibilité de sélectionner rapidement les ouvrages susceptibles de l'intéresser pour approfondir sa réflexion.

1. Une synthèse théorique

« Notions théoriques de base pour procéder à l'analyse en morphèmes d'un énoncé » (pp. 11), cet intitulé (ch.1) résume à merveille le fil directeur suivi par Ch. Touratier ainsi que son objectif final. Loin de nous proposer une réflexion magistrale et indigeste sur le morphème, l'auteur procède par petites touches, résumant les positions de ses prédécesseurs afin de fournir au lecteur les éléments indispensables pour pratiquer des descriptions grammaticales fondées non plus sur le mot mais sur le morphème. Dans un réel souci d'objectivité et d'ouverture, il fait état des divers points de vue qui coexistent sur la question, n'hésitant pas, et c'est là l'une des nombreuses qualités de l'ouvrage, à problématiser voire discuter certaines définitions de ses prédécesseurs. Dans l'ensemble, il présente surtout des travaux issus du structuralisme linguistique et accorde une attention toute particulière à ceux d'André Martinet. Son empreinte et son héritage parcourent par ailleurs tout le reste de l'ouvrage qui demeure avant tout une approche fonctionnaliste des faits linguistiques. On regrette toutefois que l'auteur ne fasse aucune mention des avancées contemporaines en ce qui concerne la pensée saussurienne et le C. L. G. Il attribue, par un raccourci pédagogique fort compréhensible, la plupart des écrits contenus dans le CLG à Saussure, or cela est plus que remis en cause à l'heure actuelle. Reconnaissons toutefois que le C.L.G. n'est convoqué ici que comme entrée en matière. Dans l'ensemble, le Ch.1 introduit de façon très claire et didactique les concepts fondamentaux pour la suite que sont le morphème, la commutation et le mot.

Ces bases théoriques admises, il s'agit ensuite d'évaluer quelles sont les difficultés inhérentes à l'analyse en morphèmes. Le second chapitre « Les complications de l'analyse en morphèmes » essaie d'apporter quelques éléments de réponse. La question de la dissymétrie entre le signifié et le signifiant d'un morphème, principale source de complications, est abordée méthodiquement et les différents cas de figure sont amplement détaillés et accompagnés d'exemples pris dans diverses langues. Les différents cas traités sont les suivants : les variantes ou allomorphes, les morphèmes à signifiant discontinu, l'amalgame ou les formes de remplacement et les morphèmes à signifiant zéro. Cependant, quoiqu'indispensables, les illustrations sont parfois trop nombreuses et trop denses. Cela a pour effet de noyer le lecteur sous une masse d'informations qu'il ne voit pas nécessairement comment exploiter. Dans un ultime paragraphe, Ch. Touratier fait état des problèmes que rencontre nécessairement le linguiste qui cherche à introduire les principes de la composition et de la dérivation, communément utilisés en morphologie lexicale et s'appliquant dans un cadre où le mot est l'unité de référence, dans l'analyse en morphèmes. À cette occasion, il introduit le concept de *synthème* développé par A. Martinet. Il montre notamment comment ce dernier permet de lever certaines ambiguïtés et surtout de rester en accord avec le sentiment du locuteur. Ce concept interviendra par la suite de façon assez récurrente, dans la plupart des exemples analysés par Ch. Touratier.

La réflexion de l'auteur se poursuit ensuite à travers trois chapitres d'approfon-dissement plus spécifiquement consacrés à la morphologie et à la morphématique. Le chapitre III intitulé laconiquement « La morphologie » fait une mise au point sur cette branche traditionnelle de l'analyse grammaticale. L'auteur propose d'ailleurs une confrontation entre des définitions classiques, énoncées par des linguistes tels que Vendryès et Marouzeau et des thèses plus modernes soutenues, entre autres, par E. Nida, A. Martinet et les générativistes. Dans un souci de précision l'auteur consacre même un paragraphe relativement dense à la morphonologie et à la morphophonologie, disciplines qui prennent en considération « les faits phonologiques ne relevant pas de la phonologie proprement dite, mais concernant la représentation et la structure formelle des morphèmes » (pp. 65). En d'autres termes, il s'agit de séparer les variations d'ordre phonétique des variations phonologiques dues à la morphologie. Le chapitre IV « Morphologie et modèles grammaticaux » fait le bilan de trois modèles généralement utilisés par ceux qui pratiquent l'analyse en morphèmes. L'intérêt de ce chapitre réside surtout dans la conclusion formulée par l'auteur qui énonce clairement sa position : « un bon modèle morphologique devrait, nous semble-t-il, d'une part avoir pour unité de base des morphèmes (et des synthèmes), et d'autre part retenir aussi bien la notion d'« ordonnancement » du modèle *Item and Arrangement* que la notion d'« opération » du modèle *Item and Process* et la notion de mot du modèle *Word and Paradigm* » (pp.75). La synthèse préconisée ici constitue un des principes du modèle d'analyse mis en pratique dans la seconde partie.

Enfin, après avoir présenté d'une part ses unités de référence et d'autre part les différents cadres analytiques dans lesquels elles s'insèrent, un sixième chapitre intitulé « Classe de morphèmes » achève ces préliminaires théoriques. Au cours de celui-ci Ch. Touratier inventorie les classes de morphèmes et tente d'en établir une typologie. Cela le conduit à remettre en question le découpage en parties du discours, utilisé depuis toujours par la tradition grammaticale, et à montrer qu'il existe en définitive beaucoup plus de classes de morphèmes que de parties du discours.

Si cette première partie constitue une réelle entrée en matière, on aurait souhaité qu'une conclusion résume plus explicitement l'ensemble des hypothèses de travail retenues par l'auteur. En effet, la densité de l'information fournie et les nombreux exemples empruntés à diverses langues obscurcissent parfois la progression d'ensemble. Fort heureusement, la suite de l'ouvrage permet de dépasser très vite cette impression de trop plein.

2. L'analyse en morphèmes

La seconde partie ne comporte que trois chapitres correspondant à trois types d'application de l'analyse en morphèmes à la description de langues typologiquement différentes. Dans le premier chapitre, intitulé « la Genèse », il s'agit de mettre en évidence les principaux problèmes que l'on rencontre lors d'une analyse en morphèmes de langues relevant de familles linguistiques différentes. L'utilisation d'un ouvrage mondialement traduit lui permet de disposer d'une base de référence assez conséquente. À travers onze traductions du même verset de la genèse, il met en évidence les différences morphologiques des langues et leurs conséquences sémantiques.

L'étude présentée regroupe des analyses sur le français, l'allemand, le russe, le finnois, le hongrois, le latin, le grec ancien, l'hébreu, l'arabe, le japonais et le chinois. Ce travail de linguistique descriptive, outre qu'il met en évidence les différents choix linguistiques opérés par les langues, donne aussi un aperçu des problèmes auxquels le linguiste doit faire face lorsqu'il essaie de fonder la description des langues sur le morphème et non plus sur le mot. C'est aussi l'occasion pour l'auteur de remettre en question certains principes solidement ancrés dans la tradition grammaticale, on pense à la question du genre grammatical notamment qui fait l'objet de nombreuses discussions. Dans le même ordre d'idée, le paragraphe consacré au Latin (pp. 179-191) débouche sur une redéfinition de la conjugaison latine. Dans le paragraphe consacré au grec ancien, l'auteur conteste certaines analyses traditionnelles et insiste sur les avantages d'une analyse en morphèmes qui, selon lui, amène à repenser complètement la morphologie et la sémantique grammaticale voire même l'enseignement du grec ancien : « […] comme l'analyse en morphèmes permet de présenter les langues d'une façon plus rigoureuse et plus efficace, elle pourrait également servir à initier utilement et rapidement les grands débutants au fonctionnement de la langue grecque », pp. 206. Toutefois, on reste beaucoup plus réservé quant à la portée des analyses développées dans les paragraphes consacrés respectivement à l'hébreu, à l'arabe, au japonais et au chinois dans la mesure où ils sont beaucoup moins développés, plus confus et plus difficiles d'accès au lecteur novice.

Ensuite, délaissant le travail sur l'énoncé, l'auteur, poursuivant alors un objectif plus didactique, essaie de « voir ce que l'analyse en morphèmes peut apporter dans la description de données plus systématique de la langue comme la ou les conjugaisons du verbe » (pp. 237). Omettant volontairement le verbe français, qu'il a abordé dans un précédent ouvrage[1], l'auteur s'intéresse plus particulièrement aux conjugaisons de l'espagnol, du latin, de l'hébreu et de l'italien. Ses analyses offrent ainsi un éclairage nouveau sur le découpage morphologique des conjugaisons et amènent progressivement le lecteur à réviser certains principes solidement établis dans les grammaires traditionnelles. En ce qui concerne l'espagnol, on a tout particulièrement apprécié le fait que C. Touratier s'appuie sur deux grammaires d'apprentissage de l'espagnol afin de comparer leur découpage morphologique avec le sien. Cela débouche sur une mise en perspective très intéressante des résultats véhiculés par les manuels. En outre, pour les trois langues latines considérées, un tableau de synthèse est proposé à la fin de chaque paragraphe offrant la possibilité de visualiser quel devrait être, selon C. Touratier, le découpage morphologique le plus juste. Les analyses du verbe hébreu, très synthétiques, apparaissent surtout comme une synthèse des travaux de H. Gleason et bien que l'ordre de présentation diffère quelque peu, les conclusions restent semblables.

Enfin, un dernier chapitre consacré aux débuts de l'écriture clôt l'ouvrage. Plus précisément, il s'agit de mesurer si les principes d'analyse prodigués au cours de cet ouvrage sont applicables à des énoncés écrits en hiéroglyphes et en écriture cunéiforme. L'auteur aborde notamment les difficultés posées par la difficile distinction entre syllabogrammes et logogrammes qui parasite le découpage en morphèmes. Cette dernière partie, certes intéressante, reste cependant très synthétique et, à notre avis, moins facilement exploitable.

3. Conclusion

Que dire en conclusion ? Tout d'abord, on retiendra que l'objectif de l'auteur est pleinement atteint. L'ouvrage réalisé offre non seulement une synthèse complète sur le morphème, un rigoureux travail de linguistique descriptive, mais, au fil des pages, invite aussi le lecteur à prolonger sa réflexion et à se lancer, à son tour, dans l'analyse en morphèmes. En montrant comment l'analyse en morphèmes permet d'exercer un regard neuf sur la description grammaticale, on ne peut qu'être amené à poursuivre le cheminement de l'auteur. On regrettera simplement, mais tel n'était pas l'enjeu de l'ouvrage, que la plupart des analyses n'en reste qu'au stade descriptif sans qu'un réel effort de systématisation soit entrepris. Mais, cette légère réserve, liée à la sensibilité de l'auteur du présent compte rendu, ne saurait pour autant remettre en question la qualité du travail présenté ici.

Vous souhaitez proposer un compte rendu ? marges.linguistiques@wanadoo.fr

[1] Voir Touratier (C.) 1998. *Le système verbal français*. Paris : Armand Colin.

Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage :
Filtrage Sémantique
(du résumé automatique à la fouille de textes)
Jean-Luc Minel (2002), Hermes Science
Par Cécile Vilvandre
Université de Castilla-La Mancha
(Espagne)

Mai 2003

Comme l'indique l'auteur, l'objectif de cet ouvrage n'est pas de proposer un panorama complet des systèmes de résumé automatique, mais plutôt de décrire les principes sur lesquels s'appuient la plupart de ces systèmes puis de montrer comment la problématique du résumé automatique se déplace, sous la pression des besoins, vers la notion d'extraction et de filtrage sémantique d'informations.

Les méthodes de résumé automatique peuvent être classées en deux groupes : les *approches par compréhension* et les *approches par extraction*.

1. Les méthodes fondées sur la compréhension

Dans cette optique, les méthodes considèrent l'activité résumante comme une activité de compréhension, celle-ci étant assimilée à une construction de représentations. Elles se caractérisent par la volonté de simuler un résumeur spécialiste d'un domaine donné qui lit un texte, le comprend, et en rédige un résumé. Ainsi, résumer un texte se ramène à la succession de trois étapes importantes : (1) construction de la représentation du texte, (2) réduction de la représentation, (3) génération du résumé.

La représentation du texte à traiter est le résultat d'une analyse et la forme de cette représentation varie selon les approches. Il peut s'agir d'une représentation causale des événements du texte, comme dans la démarche choisie par R. Schank pour qui la représentation des textes narratifs est une chaîne causale dont les nœuds correspondent aux événements du texte et les arcs représentent les relations causales. Pour d'autres auteurs, la représentation du texte est un graphe cohérent constitué par une séquence ordonnée de propositions du type prédicat-argument(s). Les liens établis entre propositions correspondent aux arguments communs aux propositions en question.

Une fois la représentation du texte construite, un deuxième module procède à sa réduction au moyen d'une série d'opérations. Selon les modèles, ces opérations de condensation se fondent sur des hypothèses différentes concernant l'importance des parties de la représentation retenues pour le résumé final.

Dans un contexte finalisé, cette façon d'appréhender l'activité résumante est confrontée à trois problèmes majeurs qui sont à l'origine des limites de cette approche :

- Tout d'abord, l'approche par compréhension reste très liée à un domaine particulier nécessitant donc des représentations et des connaissances spécifiques à ce domaine ; par exemple, elle a été utilisée pour traiter des textes courts, d'un paragraphe à une page au maximum.
- Le deuxième problème concerne le traitement automatique du langage naturel : construire une représentation sémantique d'un texte est un travail qui nécessite de développer des modèles conceptuels, des ressources linguistiques et des outils informatiques qui n'ont pas atteint la maturité nécessaire à une industrialisation.
- Enfin, la représentation sémantique qu'il convient de construire doit refléter les relations importantes et celles qui le sont moins, entre les différentes parties d'un texte. Sans cette structure, un système de résumé sera dans l'incapacité de distinguer, lors de sa phase de réduction, ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Dans l'approche par compréhension, la notion d'importance est considérée du point de vue de l'auteur, alors que, selon Jean-Luc Minel, elle doit être considérée du point de vue du lecteur du résumé.

Ces difficultés ont entraîné l'abandon progressif des méthodes de résumé fondées sur la compréhension ce qui a ouvert la voie à d'autres approches, les méthodes par extraction.

2. Les méthodes par extraction

Les méthodes par extraction ont entrepris de contourner les difficultés que devaient résoudre les méthodes par compréhension, en évitant tout processus de construction de représentations et de génération de textes. Ces méthodes sont toutes fondées sur l'hypothèse qu'il existe, dans tout texte, des unités textuelles saillantes. L'hypothèse sous-jacente à ce type de méthode est que les phrases qui contiennent les mots les plus fréquents sont représentatives de la thématique du texte. Cependant, il n'existe pas de critères reconnus, et par conséquent de procédures de décision, qui permettent de caractériser la saillance d'une unité textuelle dans un texte.

Le principal avantage de cette approche est sa simplicité : un outil de découpage en mots, même frustre, suffit ; les temps de traitement sont donc excellents. Mais le principal défaut de cette méthode est plus général : le résumé est dans le meilleur des cas constitué des phrases représentatives de la thématique du texte, si l'on fait l'hypothèse que cette thématique peut se calculer uniquement à partir des éléments lexicaux qui composent le texte. Il n'est ainsi pas possible de prendre en compte des « actes discursifs ». Or, l'utilisateur d'un système d'activité résumante peut être intéressé par des informations qui ne relèvent pas de la thématique principale du texte. Un autre constat est relatif au principe même d'extraction : une unité textuelle n'est jamais indépendante des autres unités textuelles qui composent un texte. Comme l'ont fait remarquer de nombreux linguistes, un texte obéit à des principes de cohérence et de cohésion marqués lexicalement, grammaticalement et structurellement. Toute rupture de ces liens sémantiques et structurels entraîne non seulement une perte d'informations mais aussi une falsification du contenu du texte.

Le choix du paragraphe comme unité textuelle, qui constitue une tentative pour réduire ces distorsions, n'a pas donné lieu à des résultats plus convaincants.

Le principe des méthodes par extraction doit donc être considéré comme un moyen qui permet à la fois de réduire la complexité du problème cognitif que constitue l'activité résumante, et de contourner les problèmes linguistiques inhérents aux méthodes basées sur la compréhension du texte.

3. Les méthodes par apprentissage

Bien que les méthodes par apprentissage construisent des résumés par extraction de phrases, l'auteur a considéré qu'il fallait les traiter à part pour deux raisons. La première raison est que les systèmes qui mettent en œuvre ces méthodes, et plus particulièrement les systèmes dits supervisés, sont fondés sur des techniques de classification pour lesquelles la notion de corpus de textes étiquetés est cruciale. Il s'agit donc d'une rupture par rapport aux systèmes construits à partir d'hypothèses psychologiques ou linguistiques. La seconde raison tient au renouveau important ces dernières années de ce champ de recherche.

Puisqu'un certain type de résumés peut être produit par des résumeurs professionnels – résumés qui peuvent être, d'un point de vue documentaire, considérés comme des résumés de référence — il est possible d'envisager de construire un système qui apprenne à classifier les critères sur lesquels se sont appuyés ces résumeurs professionnels pour élaborer leurs résumés. Les systèmes fondés sur ce type d'apprentissage sont dits *supervisés*. Par contre, en apprentissage non supervisé ou semi-supervisé, on ne dispose pas de corpus d'apprentissage ou celui-ci est de taille très réduite et il n'est donc pas possible de formuler explicitement le critère d'apprentissage. Ces systèmes, encore peu nombreux, se fondent sur l'algorithme EM qui permet d'estimer des critères de vraisemblance et considèrent le résumé automatique comme un problème de classification de phrases. Leur principal attrait est de pouvoir prendre en compte de nouveaux corpus et d'être ainsi plus réactif aux nouveaux besoins des utilisateurs. Ils sont également génériques, dans le sens où il est possible de faire apprendre de nouveaux paramètres aux classifieurs avec un investissement humain limité.

Un premier argument concerne le gain en temps qu'ils apportent dans le processus d'acquisition des connaissances, en l'occurrence la pondération entre les critères d'extraction considérés. Un deuxième argument concerne leur parfaite adaptation à un type de textes donné. Les systèmes semi-supervisés ou non-supervisés apportent de ce point de vue un véritable gain de temps en réduisant fortement le coût de la phase d'apprentissage et en fournissant un moyen d'adapter le modèle de décision aux données.

Du point de vue de l'auteur, le principal défaut de ces approches par apprentissage tient à leur hypothèse, implicite, de considérer la phrase comme l'élément atomique de classification. De ce fait, aucun critère ne prend en compte la dépendance entre phrases, dépendance qui apparaît à travers la présence d'anaphores, de connecteurs, de marques de temps verbaux, etc. En ce sens, les systèmes d'apprentissage reproduisent les mêmes défauts que les systèmes d'extraction classiques.

En bref, il a été observé que la lisibilité et la qualité des résumés sont dépendantes du type de lecteur. Ainsi, moins le lecteur a de connaissances sur le domaine traité dans le texte et moins son exigence vis-à-vis de la lisibilité est forte. D'autre part, on remarque aussi que des possibilités de navigation dynamique sont offertes par certains systèmes. Ainsi, un lecteur, à la lecture d'une phrase du résumé, va rechercher dans le texte source la phrase concernée, ou bien il peut, s'il constate que les phrases ont été extraites dans une seule partie du texte source, consulter les autres parties du texte source. On voit ainsi comment des outils de navigation, associés à certaines informations qui annotent les phrases extraites, peuvent pallier certaines faiblesses des systèmes de résumé automatique, ou même complètement transformer le processus de consultation des documents. Le résumé n'est plus conçu comme un texte indépendant mais plutôt comme un instrument de consultation qui fait partie intégrante du texte source, comme le sont un index ou une table des matières.

Dans ce qui suit, l'auteur a développé cette conception dynamique du résumé automatique.

4. Filtrage et fouille sémantique de textes

Comme il a déjà été dit, non seulement les évaluations réalisées sur certains systèmes de résumé automatique mais aussi les travaux menés en collaboration avec les résumeurs ont montré la difficulté à réaliser des résumés standards, c'est-à-dire construits sans tenir compte des besoins des utilisateurs.

À l'origine de ce constat vient sans doute en premier lieu le fait qu'il n'existe pas de critères précis pour déterminer ce qu'est un bon résumé. Les résumés sont également très différents selon les utilisateurs auxquels ils sont destinés et dépendent également des types de textes. Ces raisons ont amené les équipes de recherche à élargir le champ de leurs recherches en visant non plus de simples résumés automatiques non ciblés, mais des systèmes adaptés aux besoins spécifiques d'une tache d'identification ou de recherche d'information. Ces systèmes sont appelés des *systèmes automatiques de filtrage d'informations*.

4.1. Le système SumUM

SumUM (Summarization at Université de Montréal) est un système de génération de résumés pour des textes techniques et scientifiques. Dans ce système, deux types de résumés sont considérés les *résumés indicatifs* dont l'objectif est de signaler au lecteur les thèmes abordés dans le texte source – une liste de termes est présentée à l'utilisateur — et les *résumés informatifs* qui apportent des informations qualitatives et quantitatives du texte source.

4.2. Le projet FilText et la plate-forme ContextO

Historiquement, on peut considérer que la notion de plate-forme d'ingénierie linguistique trouve son origine dans les langages spécialisés pour la programmation linguistique. La nécessité d'enrichir cette approche avec les notions de « modèle de texte » et de « représentation des données linguistiques » a fait émerger le concept de plate-forme d'ingénierie linguistique dédiée au traitement textuel. Cette plate-forme d'ingénierie linguistique vise à fournir les outils nécessaires en vue de permettre à l'utilisateur de passer de textes bruts à un ensemble structuré de données.

De son côté, J.-G. Meunier a proposé de définir un modèle conceptuel puis de développer des tâches spécialisées qui coopèrent entre elles :

> « Un logiciel qui, dans l'accès à l'information textuelle, ne réalise qu'un seul type de tâche devient vite insatisfaisant parce qu'il ne correspond pas à la nature cognitive de ce que font les lecteurs et les analystes de textes. Ceux-ci ont des lectures multiples des textes et ils veulent parcourir un texte dans diverses perspectives »[1].

[1] Cité par Minel (J.- L.) 2002. *Filtrage sémantique (du résumé automatique à la fouille de textes)*. Paris : Hermes Science, pp. 124.

Le projet FilText reprend en partie ce paradigme, mais ce projet se veut à la fois plus réaliste dans ses ambitions et plus ouvert techniquement, puisqu'il privilégie la notion de composants dotés d'interfaces logicielles. Cette plate-forme offre d'une part, des fonctionnalités propres au processus d'acquisition des connaissances linguistiques et d'autre part des fonctionnalités propres au processus de fouille de textes, c'est-à-dire qu'un modèle conceptuel sous-tend un langage de description de ces données linguistiques.

4.3. La méthode d'exploration contextuelle

La méthode d'exploration contextuelle vise à se donner les moyens d'accéder au contenu sémantique des textes pour mieux les cibler et en extraire des séquences particulièrement pertinentes. Elle est issue d'une réflexion initiale sur le traitement informatique des valeurs aspecto-temporelles dans les langues, avec une première réalisation informatique Secat pour tous les temps du passé de l'indicatif en français. La méthode a ensuite été généralisée, en tant que système de décision, en tenant compte des informations présentes dans le contexte textuel pour un calcul des valeurs sémantiques relevant de différentes tâches.

Il ne s'agit ni de l'utilisation de mots clés, ni d'une simple analyse distributionnelle. Cette méthode met en effet en jeu des processus inférentiels qui sont déclenchés par l'identification d'indicateurs linguistiques relatifs à un champ grammatical ou discursif précis. C'est en ce sens que ces indicateurs deviennent des marqueurs de valeurs sémantiques.

J.-P. Desclés propose plutôt de déterminer d'abord la carte sémantique qui correspond à la tâche de traitement que l'on désire automatiser. Le travail linguistique de construction de cette carte sémantique consiste à identifier l'ensemble des valeurs sémantiques et à organiser ces valeurs sémantiques dans un réseau organisé. D'où l'importance du travail théorique à réaliser avant tout projet d'automatisation de la tâche. Une question essentielle est toutefois soulevée : est-il toujours possible de construire une telle carte sémantique ? L'expérience acquise dans l'exploration contextuelle ne permet pas de répondre avec certitude à cette question. Une voie intermédiaire consiste alors à se limiter à identifier des valeurs sémantiques, sans prétendre que ces valeurs couvrent exhaustivement le domaine et sans chercher à construire un réseau entre les concepts identifiés.

Le travail de conceptualisation sur le langage d'expression des règles d'exploration contextuelle a visé, en se fondant sur les concepts initiaux, à proposer un langage qui permette au linguiste d'exprimer les règles d'exploration contextuelle indépendamment de toute implémentation informatique.

En conclusion, les objectifs du projet FilText et de la plate-forme ContextO dépassent le cadre du résumé automatique et illustrent parfaitement ce que nous avons appelé le filtrage sémantique. Il s'agit de repérer dans les textes des unités textuelles, en général des phrases, en qualifiant leur fonction discursive. Par exemple repérer une phrase « conclusive » ou une amorce d'énumération.

Ce repérage nécessite l'acquisition et l'organisation en classes, sur des critères sémantiques, de formes lexicales qui vont constituer des ressources linguistiques. La construction de ses ressources linguistiques exige la définition d'un modèle de représentation et le développement d'une plate-forme informatique destinée à la fois au linguiste, qui acquiert les données linguistiques et à l'utilisateur qui exploite ces données. L'utilisateur peut ainsi obtenir des résumés mieux adaptés à ses besoins en spécifiant le type de phrases, au sens de leur fonction discursive, qu'il convient de repérer.

5. Conclusion générale

Le but de cet ouvrage a été d'esquisser les diverses modalités de la construction de systèmes automatiques de résumé.

Dans le domaine du traitement automatique du langage naturel, un constat s'est imposé ces dernières années. Il s'agit de la nécessité de construire les ressources linguistiques qui sont indispensables à tout traitement automatique, c'est-à-dire des ressources spécialisées et exhaustives. Ces ressources peuvent aussi bien être des descriptions lexicales que des logiciels ou des composants « textuels ». Par descriptions lexicales, on entend des descriptions de certains phénomènes linguistiques ou discursifs, comme par exemple : de quelles expressions linguistiques dispose un auteur pour annoncer le sujet de son article ? Ou encore, quels sont les marqueurs linguistiques qui lui permettent d'organiser la cohésion d'un texte ? Mais il peut aussi s'agir de descriptions plus sémantiques comme la description de

certains prédicats verbaux dans un domaine donné (l'assurance, les transports, etc.) comme le fait depuis plusieurs années G. Gross, ou de la description, associée à un outil logiciel, de l'ensemble des verbes de sentiment du français. L'utilisation de ce type de verbes peut ainsi permettre, par exemple, de repérer si un document parle négativement ou positivement d'un produit ou d'une personne.

En ce qui concerne le domaine des logiciels, plutôt que de partir d'un modèle théorique très général, leurs concepteurs sont partis d'un besoin spécifique, qu'ils modélisent et implémentent. C'est pourquoi plutôt que de proposer un modèle, il est préférable de construire des composants « textuels », (par analogie avec le génie logiciel), qui intègrent à la fois les marques linguistiques représentatives de certains phénomènes linguistiques et les traitements automatiques qu'il est possible de réaliser à l'aide de ces descriptions.

Il faut insister aussi sur l'importance des interfaces et des outils de navigation qu'il convient de développer. Par interface, on entend l'ensemble des interactions qu'il est nécessaire d'offrir à un utilisateur pour qu'il interagisse avec ce média qu'est le texte informatisé.

Finalement, on ne dispose pas encore des concepts et des outils nécessaires à la construction d'un modèle cognitif du lecteur. Or, quand un système de résumé automatique affiche un extrait de textes construit à partir de phrases extraites du texte source, la perte d'information dans les domaines de l'organisation thématique du texte, de l'argumentation, de la prise en charge, etc., est considérable. Une réponse possible passe par l'étude des stratégies de lecture déployées par un lecteur. Les recherches à venir devront donc viser à identifier le type d'interactions qui vont permettre de compenser la perte d'information textuelle en offrant au lecteur des stratégies de parcours du texte qui se fondent sur le repérage de certaines organisations textuelles et sur l'identification de notions sémantiques. En d'autres termes, il faudra pallier l'absence de compréhension des logiciels de traitement automatique de la langue naturelle par l'exploitation des données structurelles et discursives.

● **Lexilogos**
http://www.lexilogos.com

Une sélection des meilleurs dictionnaires en ligne.

● **Valencianlanguage.com**
http://www.valencianlanguage.com

Site international de la langue valencienne. E-livres, articles, études, ressources, liens. Versions en Français, Anglais, Allemand, Espagnol et Valencien.

● **L'Aménagement Linguistique dans le Monde**
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/

Ce site porte sur l'aménagement linguistique et les langues dans le monde. Sont présentées les situations et politiques linguistiques particulières dans 249 États ou territoires autonomes répartis dans 154 pays.

● **Psychologie et sciences cognitives**
http://www.sciences-cognitives.net

Portail dédié aux sciences cognitives (psychologie, neurosciences, linguistique) ainsi que des liens utiles pour les chercheurs et les étudiants.

● **Accents de France**
http://accentsdefrance.free.fr/

Ce site est une adaptation d'une cassette-livre publiée en 1983 par les éditions Hachette, qui s'intitule les Accents des Français (nº ISBN 2.01.008021.1). Les auteurs de cet ouvrage sont Pierre Léon (University College, Toronto), Fernand Carton (Université de Nancy II), Mario Rossi (Université de Provence) et Denis Autesserre (Université de Provence).

● **Serveur de recherche indépendant des libraires - SertLivres**
http://www.quedeslivres.com

Moteur de recherche qui récupère sur les principaux sites les ouvrages rares ou épuisés décrits par vos soins et vous envoie chaque jour les résultats par Mail avec le lien correspondant.

● **Le cours de Français (FRANDIDAC)**
http://www.webzinemaker.com/frandidac/

Le cours de français (frandidac) est un site destiné aux professeurs et aux étudiants. Articles didactiques qui parcourent les axes suivants : analyser, écrire, parler, écouter.

● **Étude du français en francophonie**
http://www.eff.auf.org

Nouvelle version. Le réseau « Étude du français en Francophonie » est l'un des réseaux thématiques de recherches linguistiques de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

● **memodata**
http://www.memodata.com

MEMODATA est spécialisée en interprétation automatique du langage naturel, avec une dominante en sémantique.

● **Transcriptions phonétiques**
http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/fonts.htm

Il s'agit en fait d'une police faite par le SIL mais dont le clavier est codé avec les mêmes symboles que pour SAMPA - ce qui veut dire que vous pouvez faire sélectionner une transcription en SAMPA puis choisir IPA-samd-SILdoulos pour le convertir en IPA. Pour ceux qui ne connaitraient pas SAMPA il s'agit d'un standard international pour coder l'alphabet phonétique avec les symboles ASCII de 7 à 127 qui sont en principe identique sur tous les ordinateurs et qu'on peut par conséquence utiliser dans des traitements informatisés - y compris d'envoyer par courrier électronique. L'alphabet SAMPA est utilisé par exemple pour la synthèse par diphones avec MBROLA. Plus de détails ici: http://www.phon.ucl.ac.uk/home /sampa/home.htm

Présentation de quelques ouvrages récents

• **Frédéric de Solliers** (2003) . **Dictionnaire anglais vers français d'informatique**. Paris : La Maison du Dictionnaire [Troisième édition].

Frédéric de SOLLIERS est traducteur informatique, lexicographe et membre de la Société Française des Traducteurs. Contact : f2s@de-solliers.fr Site Web : http://www.de-solliers.fr

---

• **Patrick Bonin** (2003). **Production verbale de mots - Approche cognitive**. Paris : De Boeck Diffusion, Coll. « Ouvertures psychologiques » ; 256 pages [Préface de Michel Fayol].

Les adultes peuvent produire des mots à l'oral et à l'écrit mais comment font-ils ? Quels sont les mécanismes cognitifs et les représentations mentales qui permettent de produire un mot sous sa forme orale ou écrite à partir d'un dessin ou encore à partir de son audition (tâche de dictée) ? Cet ouvrage a pour objectif de faire la synthèse des connaissances actuelles sur la production verbale de mots dans un style accessible mais sans simplification excessive. Le texte est accompagné de nombreuses illustrations et d'outils pédagogiques tels que des mots clés, des questions pour favoriser la compréhension et la mémorisation et un glossaire. Ce manuel s'adresse aux professeurs et étudiants des 2e et 3e cycles en psychologie, en sciences cognitives et en sciences de l'éducation ainsi qu'aux chercheurs et aux praticiens confrontés aux troubles de l'expression du langage.

• **Colette Noyau** et **Maria Kihlstedt** (Coord.), (2002). **Acquisition des langues : nouvelles orientations. Revue Française de Linguistique Appliquée**, numéro VII-2 (décembre).

• **Christian Leray & Francis Manzano** (2003). **Langues en contact - Canada, Bretagne. Cahiers de sociolinguistique, n°7.** Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Huit chercheurs abordent ici la question du contact de langues. Ils le font à partir de leurs expériences, et de leur regard particulier, sur deux régions de l'Atlantique Nord, le Canada et la Bretagne. Au Canada, on verra comment le français et les variétés qui s'y rattachent (dialectes, parler métis : le « mitchif ») se sont installés au Manitoba et résistent à la pression croissante de l'anglais (A.-S. Marchand, R. A. Papen). Une pression que l'on retrouve également au Nouveau-Brunswick où la population francophone du sud-est a produit un parler métissé, le « chiac », au sein duquel on peut observer concrètement les alternances des marqueurs discursifs issus des deux langues en contact (G. Chevalier). Au Québec, dont la situation linguistique est plus connue, on verra comment la planification des programmes d'enseignement, en réponse aux mêmes problèmes de contact, hésite entre une approche assimilatrice, qui peut conduire à la disparition de la langue maternelle et une approche tendant à protéger cette même langue maternelle (H. Poissant). On verra également, à travers une réflexion pratico-théorique sur des conversations mettant en présence des locutrices d'origines diverses (Haïti, Chili), comment le français devient langue d'intégration au Québec (A. Berrier). En Bretagne est reposée ici la question de l'alternance du français et du gallo et des modalités de cette alternance dans les « histoires de vies » (Ch. Leray). La même question du contact entre français et gallo de Haute-Bretagne est reprise dans une perspective historique et sociolinguistique qui tend à montrer les liens pouvant exister entre le français d'une part et la langue régionale, constitutive d'un « magasin dialectal » (F. Manzano). Que reste-t-il enfin quand la langue maternelle est morte : des traumatismes, des conduites de deuil par la littérature, sur lesquels un spécialiste de littérature du groupe attire notre attention. Pourrait-il s'agir d'un avertissement ? (M. Gontard).

• **Cécile Bauvois** (2002). **Ni D'Eve ni d'Adam, Étude sociolinguistique de douze variables du français.** Paris : L'Harmattan, Coll. « Espaces Discursifs » [Préface de Marina Yaguello].

Les recherches fondatrices en sociolinguistique concluent le plus souvent que l'usage des femmes est plus normé que celui des hommes et lient ce phénomène au conservatisme des femmes ou à leur souci d'afficher leur statut social. Ces recherches, datant des années 60 et 70, ont été largement contestées, tant pour leurs interprétations que sur le plan méthodologique. Qu'en est-il aujourd'hui ? La variation sexolectale existe-t-elle encore dans le monde occidental où les rôles de chacun des sexes se redéfinissent et où l'image des hommes et des femmes se re-fonde ? Y a-t-il un reflet, dans le langage, de l'identité sexuelle ? Si oui, peut-il être lié à des réalités sociales, c'est-à-dire par exemple au fait qu'à emploi équivalent, les femmes ont souvent un niveau d'études supérieur à celui des hommes ? C'est à ces questions que « Ni d'Eve ni d'Adam » tente de répondre, par le biais d'une vaste recherche en sociolinguistique variationniste portant sur le français, langue très absente dans ce champ d'études. Il offre ainsi au lecteur une vue large de la variation sociale et sexolectale, et questionne à nouveau la différence sexuelle en constatant avant toute chose son faible impact sur le parler actuel.

• **Dirk Engel** (2002). **Die sprachenrechtliche Situation der Angehörigen von Minderheiten im Völke recht**. Schriften des MenschenRechtsZentrums der Universität Potsdam.

Voir aussi : Human Rights Centre of the University of Potsdam
Contact : weiss@rz.uni-potsdam.de Site Web : http://www.uni-potsdam.de/u/mrz

---

• **Billiez Jacqueline** (2003). **Contacts de langues (Modèles, Typologies,Interventions).** Paris : L'Harmattan, Coll. « Espaces Discursifs », 320 pages.

Résumé disponible à http://membres.lycos.fr/bulot/espaces.htm

---

• **Marcellesi Jean-Baptiste, Bulot Thierry** et **Blanchet Philippe** (2003). **Sociolinguistique**. Paris : L'Harmattan, Coll. « Espaces Discursifs », 304 pages.

Résumé disponible à http://membres.lycos.fr/bulot/espaces.htm

Jean-Baptiste Marcellesi est l'un des « pères fondateurs » de la sociolinguistique en France, au moins en tant que telle, ainsi qu'en attestent l'entretien biographique et la série de publications qui constituent ce livre. Ses travaux, sa réflexion, son oeuvre, se sont déployés jusqu'à ce jour, entre autres, sur deux thèmes clés que nous avons retenus pour organiser ce volume : l'épistémologie de la sociolinguistique (méthodes, concepts, théories, histoire), les langues régionales et notamment la langue corse (comme terrains, objets et enjeux). Ces thèmes s'interpénètrent évidemment, tant dans le parcours du chercheur que dans l'élaboration de sa réflexion, par ce va-et-vient permanent entre terrain, théorisation et enjeux sociaux qui caractérise, selon nous, une approche réellement sociolinguistique. Le choix des textes retenus nous est imputable : nous avons souhaité rendre compte de la contribution scientifique de Jean-Baptiste Marcellesi à la théorie sociolinguistique en choisissant des textes (la plupart du temps des articles ou des actes de colloque) où il exposait seul un point spécifique de sa propre théorisation. Les différents chapitres de ce livre illustrent, à notre avis, conjointement le cheminement personnel du chercheur et du citoyen et le parcours scientifique d'un homme de conviction et d'engagement.

• **Jean-Michel Eloy, Denis Blot, Marie Carcassonne** et **Jacques Landrecies** (2003). **Français, picard, immigrations**. Paris : L'Harmattan, en coédition avec le Centre d'Études Picardes (CEP) de l'Université de Picardie Jules Verne.

Une enquête épilinguistique - L'intégration linguistique de migrants de différentes origines en domaine picard.

• **Alda Mari** (2003). **Principes d'identification et de catégorisation du sens. Le cas de « avec » ou l'association par les canaux.** Paris : L'Harmattan, Coll. « Langue et parole ».

Dans cet ouvrage, Alda Mari s'attache à la question difficile et controversée des principes d'identification et de catégorisation du sens linguistique. Elle l'envisage à l'aune de la « décidabilité » : en vertu de quels principes peut-on utiliser un certain mot dans un certain contexte ? Elle consacre la première partie à une discussion critique des réponses apportées par les philosophes du langage, linguistes et cognitivistes. Dans la deuxième partie, l'auteur

présente l'étude du cas de « avec » en explorant la notion que l'on nomme communément « association » ou « comitativité ». Elle analyse d'abord les usages de cette préposition, puis explique les conditions de son utilisation à la lumière de la théorie informationnelle des « canaux ». En dépassant les approches logiques vériconditionnelles, elle propose un modèle nouveau bâti à la fois sur la notion abstraite de loi et sur les catégorisations opérées par les sujets cognitifs. Dans ce travail, l'auteur explore en détail le rapport entre données linguistiques et modélisation, relie cette question au thème plus général de l'identification du sens, et montre ainsi que l'étude des constructions comitatives ouvre une fenêtre nouvelle et fondamentale sur les relations entre signification, interprétation et catégorisation. Facile d'accès pour des étudiants en linguistique, cet ouvrage adresse autant de questions pointues pour les spécialistes en philosophie du langage, sémantique et sciences cognitives. A la lumière des recherches les plus récentes dans le domaine du traitement humain de l'information, Alda Mari contribue ici à l'exploration du champ, difficile mais central, des rapports entre langue et cognition.

• **Juhani Härmä** (Coord.), (2003). **Le langage des médias : Discours éphémères ?** Paris : L'Harmattan, Coll. « Sémantiques », 173 pages.

Les neuf articles de ce volume proviennent d'un colloque organisé en 2000 à l'Institut finlandais de Paris par un groupe de chercheurs en linguistique française de l'Université d'Helsinki. Il réunit pour la deuxième fois des spécialistes français et finlandais autour d'un même thème, le langage des médias. Le sous-titre de ce recueil, « Discours éphémères ? », veut soulever la question de la persistance - toute relative - des discours de la presse imprimée, de la télévision, de la radio ou de l'internet. Comment caractériser ces discours ? Quelles en sont les spécificités ? Comment arrêtent-ils le regard du lecteur ou du spectateur ? On trouvera dans ce volume une variété d'approches et une gamme de réflexions sur un phénomène d'actualité qui ne cesse de préoccuper le grand public aussi bien que les chercheurs.

• **Lucien Kupferman** (ed), (2002). **La préposition française dans tous ses états**. SCOLIA, 15 [Actes du Colloque PREP année 2000]. Contact : deruyter@umb.u-strasbg.fr

Journées d'Études

• Journée d'étude coordonnée par **Driss Ablali & Mathieu Valette**

Période : Le 20 juin 2003 en Salle 111 de 9H à 18H.
Thème : **Du continu : du son au sens. Quel(s) objet(s) ?**
Organisateur(s) : Association pour la Recherche Cognitive (ARCo) UMR 7114 Paris X-CNRS (MoDyCo).
Contacts : ablali@u-paris10.fr & mathieu.valette@free.fr
Lieu : Université Paris X – Nanterre - 200, AV. de la République - 92001 Nanterre (France)

• Journées d'études sur **Production, compréhension et usages des écrits techniques au travail**

Lieu : Université de Toulouse le Mirail
Période : Les 19 et 20 Juin 2003.
Contact : Jean-Marie Cellier : cellier@univ-tlse2.fr ou Céline Pottier : celine.pottier@univ-tlse2.fr
Site Web : http://www.univ-tlse2.fr/msh/travail/etat2003/index.html

---

Annonces diverses

• Archivage et patrimoine documentaire**.** Apports des **sciences de l'information** et de **la cognition**

Le programme interdisciplinaire Société de l'information, associant étroitement les sciences et technologies de l,information aux disciplines des sciences humaines et sociales, et bénéficiant du soutien de l,ACI Cognitique du Ministère de la Recherche, lance en 2003 un appel à propositions « Archivage et patrimoine documentaire. Apports des sciences de l'information et de la cognition » consacré aux incidences des sciences et technologies de l'information sur le patrimoine documentaire et l'archivage. Vous pouvez trouver le texte de l'appel à propositions et le formulaire de réponse à l'adresse suivante : http://www.cnrs.fr/cw/fr/prog/progsci /societedelinfo.html Contact : sophie.henon@dr2.cnrs.fr

---

- **Conference in Sheffield** (30 June-2 July 2003)

At its forthcoming conference in Sheffield (30 June-2 July), the Society for French Studies will be launching a new initiative by holding a Postgraduate Poster Session on the first afternoon of the conference. This session will enable postgraduate research students to communicate their research to and receive feedback on their work from specialists in the field. We would like to invite proposals for Poster Presentations from all postgraduate students. Further details and registration forms are available for consultation on the Society's website (http://www.sfs.ac.uk). You can register to present a poster at the Conference by downloading and completing the Registration Form available on the Society's website, and returning it to the Society's Postgraduate representative. Contact : kiera.e.vaclavik@stud.man.ac.uk

---

- The third **R.-H. Robins Prize of the Philological Society**

The third R.-H. Robins Prize of the Philological Society for an article written by a student on a topic within the Society's interests as illustrated in the Transactions of the Philological Society. Closing date for entries : 1 November 2004. Submissions should be written in English. They should not exceed - but need not be as long as - 10,000 words in length. The article should follow the style sheet of the *Transactions*. A copy of the style sheet - together with full details of the competition rules - can be found on the Society's web site : http://ling.man.ac.uk/More/PhilSoc. Entries should be addressed to the President of the Society, *Professor N. Sims-Williams*, School of Oriental and African Studies, Thornhaugh Street, London WC1H 0XG, United Kingdom.

- Les **Éditions Publibook Universités**

À l'occasion du lancement de la nouvelle collection Editions Publibook Universités (E.P.U.), les éditions Publibook font un appel à projets (cours, thèses, minutes de conférences, articles, actes de colloque ou revues scientifiques) auprès des professeurs, enseignants-chercheurs, thésards-doctorants d'Université afin de recueillir de nouveaux manuscrits à publier. Écrire à : Éditions Publibook Universités - 133 anté, rue de l'Université - 75007 Paris (France) ou http://www.publibook.com

---

Revue(s) en ligne

- **GLOTTOPOL - Revue de sociolinguistique en ligne**

Le premier numéro de GLOTTOPOL, revue de sociolinguistique en ligne, est disponible depuis le 28 janvier 2003 : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol . La revue est entièrement électronique et gratuite. Les articles sont téléchargeables sous la rubrique « Numéro 1 -Sommaire ».

Appel(s) à contribution(s)

- Les **Cahiers du Gerf** : « **Le fantastique francophone** »

Le *Gerf* (Groupe de recherche sur le fantastique) accepte des propositions d'articles pour son numéro : *Le fantastique francophone*. L'objectif est d'examiner le fantastique et les genres apparentés – science-fiction, fantasy ou merveilleux, horreur ou terreur, etc. – dans les cultures francophones. Tous les pays de la francophonie, y compris la France, peuvent faire l'objet d'une étude. Les analyses seront centrées sur la littérature et peuvent être de nature spécifique ou comparatiste. On peut, par exemple, faire des études thématiques, sociologiques ou psychologiques, biographiques, structurales, linguistiques ou mythiques. Le français et l'anglais sont les langues d'expression. Envoyer votre article avec une disquette et un CV à William Schnabel – Directeur du *Gerf*, avant le 1er octobre 2003. Format de l'article : maximum 20 pages ; police – Times New Roman (ou équivalent) ; caractères 12 pt ; interligne double ; notes en bas de page ; alinéas respectés ; surlignage des appels de notes dans le texte pour vérification ; numéroter les pages du tapuscrit ; sortie papier correspondant au fichier de la disquette (PC de préférence, ou compatible Mac, ne pas enregistrer sous *Claris Works* mais sous *Word*). Les articles sélectionnés seront publiés dans IRIS / *Les Cahiers du Gerf* (2004), Université de Grenoble 3, ISBN 2 951 6326 2 2 – ISSN 0769 0681. Contact : William.Schnabel@u-grenoble3.fr Site Web : http://www.u-grenoble3.fr/gerf/

Vous souhaitez faire publier une annonce ? Ecrire à marges.linguistiques@wanadoo.fr

Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère (volume 2)

Mai, 2003

Sous la direction de **Daniel Véronique**
Université de Paris III (France)
Numéro accompagné Par **Michel Santacroce**
Cnrs, Université de Provence (France).

01- The early development of L2 narratives : a longitudinal study — Pages 040 — 055
By **Florence Myles**, University of Southampton (United Kingdom)

02- How Temporal Coherence Pushes the Development of Grammatical Aspect in French L2 — Pages 056 — 076
By **Mariane Starren**, Nijmegen University/Center for Language Studies (The Netherlands)

03- Appropriation des fonctions discursive et sémantiques de quelques expressions lexicales de la temporalité en français L2 — Pages 077 — 092
Par **Cyrille Granget** , Université Paris III : Sorbonne Nouvelle (France)

04- Comment se développe la morphologie verbale en français L2 chez les sinophones ? — Pages 093 — 105
Par **Sun Jili**, Université de Paris III : Sorbonne Nouvelle (France)

05- Cohésion et connexité dans des récits d'enfants francophones et d'apprenants polonophones du français — Pages 106 — 121
Par **Monique Lambert**, Université Paris VIII (France)

06- L'expression des relations spatiales en Italien langue première et langue seconde — Pages 122 — 146
Par **Patrizia Giuliano**, **Antonella D'Ambrosio** et **Paolo Greco**, Université Federico II de Naples (Italie)

07- Activité métalinguistique chez des locuteurs non-natifs — Pages 147 — 167
Par **Maarit Mutta**, Université de Turku (Finlande)

08- Pratique discursive et mise en place grammaticale — Pages 168 — 180
Par **Miriam Ben-Rafael**, Collège Yigal Alon, Ramat-Hasharon (Israel)

09- Intonation et apprentissage grammatical et discursif en classe de langue : observations empiriques — Pages 181 — 193
Par **Martine Faraco**, Université de Provence (France)

10- Comment est-ce qu'on interprète : « Ne dites pas… mais dites plutôt… » ? — Pages 194 — 216
Par **S.E. Carroll**, Université de Potsdam (Allemagne)

11- L'acquisition de la syntaxe de la negation : quelques indices de l'utilisation de deux grammaires simultanées par une apprenante d'une seconde langue — Pages 217 — 241
Par **Stephan Pirsch**, Université de Hambourg (Allemagne)

12- L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones — Pages 242 — 259
Par **Daniel Véronique**, Université Paris III : Sorbonne Nouvelle et **Henriette Stoffel**, Université de Provence (France)

13 – Le rôle de l'information visuelle dans la compréhension discursive en L2 — Pages 260 — 285
Par **Tsuyoshi Kida**, Université de Provence (France)

The early development of L2 narratives : a longitudinal study[1]

By Florence Myles
University of Southampton, United Kingdom

Mai 2003

1. Introduction

The purpose of this paper is to compare performance on the same story retelling task performed twice at a yearly interval by the same French L2 learners within the context of a longitudinal study, after one year and two years of classroom instruction respectively.

Our aim is to study the development of narratives in early L2 development, and to explore the relationship between this development and linguistic development, defined both in terms of global measures of linguistic complexity, and in terms of the specific role of the verb phrase in this development. Following a presentation of the study and of the research questions this paper aims to address, the first part will analyse linguistic development in broad terms in these learners, before presenting a detailed analysis of the role of the verb phrase in this development. A third section will investigate the development of our learners' narrative structure, and a final section will explore the interaction between these different measures of development, showing that linguistic and narrative development are closely inter-related in a number of ways, as learners gradually develop the ability to link elements in a sentence together, starting with juxtaposed lexical phrases, followed by simple architecture controlled by the verb and its arguments, before any attempts at linking sentences together through the use of connective devices such as anaphora or connectors. L1 narrative skills, defined in terms of both narrative schemas and discourse features, are found not to be transferred to the L2, which exhibits narrative developmental patterns similar to children learning to narrate in their L1. The above findings are then explained in terms of the interaction between linguistic development and processing limitations.

2. The data

The paper is based on a longitudinal study of 60 learners of French within the British education system who have been recorded at termly intervals over the course of their first two and a quarter years of learning French (Mitchell & Dickson, 1997). This paper reports on the analysis of 14 of these learners who performed the same task twice at a yearly interval, after one year and two years of classroom tuition respectively (years 8 and 9 within the UK system).

2.1. The task

The test used in this particular investigation is an elicited narrative based on a cartoon story. Subjects were presented with a booklet containing a picture story entitled *Monstre du Lac Ness : vrai ou faux ?* (Loch Ness monster : true or false) comprising 12 text-free pictures.

The pupils were told the story in French once by the researcher and then asked to retell the story in their own words.

This story was chosen because it was long enough for subjects not to be able to memorise the researcher's version ; moreover, the storyline was not so complex that subjects would not be able to follow it, but rich enough for even beginners to be able to retell a version of the story in keeping with their ability.

[1] I wish to thank the Economic and Social Research Council in the UK, who funded the research project on which this study is based (grant no. R000234754), as well as the other team members (Rosamond Mitchell, Peter Dickson, Janet Hooper, Judy Hawker and Luciana O'Neill). I would also like to thank the teachers and children in the two schools which took part in the project.

The researcher's version of the story (in the Appendix) was kept constant and closely matched the picture sequence. This version formed the template for analysing the children's narratives in terms of how much of the story line they were able to recount. The researcher's brief was to interfere as little as possible with the child's narrative, merely prompting and encouraging children when appropriate.

Leaving a full year between the two administrations of this task enabled us to be confident that differences in performance were not due to familiarity with the task which they were unlikely to remember so long after, given also that it was one task out of a large battery of oral tasks. When performing this particular task for the first time, learners had already experienced two previous rounds of 4 and 3 tasks respectively during the previous school year, with the same researchers. This task was one of three in this particular round of elicitation, and subjects performed 6 more unrelated tasks as part of this research in the year preceding the second administration of this task.

2.2. The subjects

The data from a subset of 14 children who completed both tasks is presented here. This subset consists of 7 girls and 7 boys, 7 each from the two schools who took part in the initial project. All children started learning French a year prior to the first elicitation of this task, in year 7 within the British Education context (approximately 141 hours of tuition ; age 12 to 13), and received a further 254 hours approximately before the second elicitation (age 13 to 14). None of them were exposed to French outside the classroom, except for short family holidays in the case of some of them. All children took part in a range of semi-spontaneous oral elicitation tasks at termly intervals throughout the three-year life of the project, 18 tasks in total. There is therefore a large amount of data for each child, which enables easy verification of hypotheses about the development of individual children.

The following excerpt gives an example of the same subject's narration of the first picture in the story, at times 1 and 2 :

Excerpt 1 : Subject no. 2

Time 1	Time 2
<s 02> can I make up the name of the family ? <s r> oui oui bien sûr.. oui oui **<s 02> une family Rochdale en va- va- [laughs] vacances / /** <s r> oui mais mais oui.. mais où est-ce qu'ils vont en vacances ? où ? **<s 02> /une, un/ Lochside holiday cottage** <s r> oui oui oui dans une petite maison <**s 02> umm.. et de**.. <s r> oui ? **<s 02> et des grand-mères** <s r> oui **<s 02> tro-.. trois petits enfants / /** <s r> oui très bien **<s 02> deux.. no /une, un/ fille / / and euh..** <s r> et des garçons ? **<s 02> garçons** <s r> oui.. bon très bien et après ? **<s 02> et /une, un/ maman** <s r> oui **<s 02> près de la mer**	**<s 02> la famille arriver euh.. Loch umm en vacances.. umm la mère.. no umm.. yeah le mère et la grand-mère et le deux.. garçons et le une fille.. umm.. à côté.. à côté la maison est lac un grand lac euh.. lac de Loch Ness**

Notes : <s r> : researcher ; <s 02> : subject no. 2 ;
/une, un/ : pronunciation indistinct ; / / : pauses.

The performance of each child was taped and later transcribed and the transcription double-checked by another researcher.

3. Research questions

Because our aim, beyond the documentation of narrative development, is to explore its relationship with linguistic development, we analyse the data along three dimensions : firstly a global measure of linguistic complexity, secondly a more detailed analysis of verb morphosyntax, and finally an investigation of narrative structure. We now present in turn our framework for analysing each of these.

3.1. Global complexity

In order to contextualise our detailed discussion of narrative development, we thought it useful to apply a number of measures of global complexity to the data, which will give us a broad picture of linguistic development in these learners. Given our interest in the role of verbs in this development, they are analysed separately. The following research questions are investigated :

(a) Is learners' lexical range improving over time ?
(b) How does our learners' interlanguage develop in terms of number of words used per elicitation, number of turns, and number of words per turn ?

For this purpose, the following were counted :

- The range of lexical items
- The number of words per elicitation
- The number of turns per elicitation
- The number of words per turn

All these measures are broad indicators of global linguistic development, and of any changes in learners' processing capabilities. In learners at such an early stage of development, more sophisticated measures such as e.g. embedding were not appropriate as very few tokens of complex sentences were to be found in the data.

3.2. The role of the verb phrase

Researchers interested in the development of temporality have suggested that the emergence of verb morphology is closely related to discourse features (Bardovi-Harlig, 1995; 2000 ; Noyau et al. 1995) and that learners use their emergent morphology to mark tense-aspect distinctions. Bardovi-Harlig (1995 ; 2000) and Housen (1997) have shown that it seems to be the necessity to encode discourse features such as *foreground* and *background*, through contrastive use of tense and aspect, which pushes learners to develop their morphological paradigm. Housen (1997) has shown that learners of English as an L2 go through the following stages :

- Stage 1 : absence of productive verbs
- Stage 2 : invariant default forms
- Stage 3 : non-functional morphological variation
- Stage 4 : functional tense-aspect marking

In a detailed study of the development of the verb phrase which we carried out previously in the group of 14 learners who are the object of the current paper (Myles, in press), we found the following developmental stages :

- Learners go through a verbless stage, which we suggest is due to processing difficulties linked to the central role of verbs in the architecture of sentences ; at time 1, they produced verbs 55.8 % of the time in obligatory contexts, and at time 2, 76.1 % of the time ;
- When verbs make a more systematic appearance, they usually lack inflection (i.e. an invariant default form is used, usually ending in [e]) ;
- The use of finite verb forms increases over time (and the overuse of non-finite forms decreases accordingly), and the distribution of finite and non-finite forms is syntactically constrained ; at time 1, 51.6 % of the forms are inflected, at time 2, 56.4 %.

Our learners were shown to first go through a stage of producing single lexical phrases, usually noun phrases, with the occasional prepositional phrase. This verbless phase in L2 learners has been documented before (Housen, 1997; Lakshmanan, 1998). The reason why learners fail to systematically produce VPs initially, we would suggest, is because of the verb's role in the architecture of the sentence. « *[ ] the argument structure of the verb and the requirement that noun phrases be licensed by a verb through theta marking and Case assignment play a core role in parsing* » (Juffs, 1998 : pp. 406). In other words, a verb needs a subject and complements, and it would therefore not be surprising that because of these requirements, VPs present particular processing problems for learners in early stages. Not only do they have to acquire the relevant lexical item, but they also have to acquire its argument structure. Productions which require linking elements syntactically in a sentence have been shown to make heavy parsing demands on learners (Myles, 1995). In the context of the present study, learners are tentatively entering stage 3 in Housen's developmental scale.

Given these findings, what the present study aims to investigate is the role of the verb-phrase prior to the development of productive morphology (i.e. to mark tense-aspect distinctions), as a shaper of discourse, and to relate this role to the development of linguistic complexity and of discourse features.

The following research questions relating to the role of the verb phrase are addressed in the present study :

(c) if the verb plays a crucial role in the architecture of the sentence, and the lack of verbs initially is due to processing difficulties relating to its argument structure, is there evidence of development in terms of the number of arguments that accompany verbs ;
(d) Is the increased number of verbs at time 2 representative of a wider range of verbs used, or are the same verbs used more often ?

3.3. Narrative development

To our knowledge, little has been written on the very early stages of L2 development of narratives in instructed learners. There is a large body of literature on the development of L1 narratives in children, and on the development of discourse features in much more advanced L2 learners, as discourse features seem to be a late acquisition. In the context of naturalistic L2 acquisition, the ESF project[1] *Second Language Acquisition of Adult Migrants* has studied extensively the development of narratives, especially through the ways in which learners express temporality in a second language (Dietrich et al., 1995; Klein & Perdue, 1997; Perdue, 1993; 1995). These learners are also early learners, although their status as immigrants means that they have had considerably more input – albeit not structured – than our learners. In an article investigating the acquisition of temporality in the context of the ESF project by L2 learners of French, Noyau et al. (1995 : pp. 182) summarise the development of temporal notions in narrative discourse in two Moroccan learners as follows :

- the first instances of narrative discourse are organised in strict chronological order, with possible insertions of stative-durative background information ;
- in the early stages, there tends to be a neat differentiation of the distribution of inherent features of situations between plot and background ;
- interclausal temporal relations go from implicit juxtaposition (paratactic organisation with contribution from prosody and situational information for their interpretation) toward a progressive syntacticisation : *from correlation to explicit coordination, then subordination.*

The ESF learners generally follow closely the Principle of Natural Order (PNO) for their very early narratives, according to which « *order of mention corresponds to order of events* » (Klein, 1995 : pp. 27), showing little evidence of more sophisticated narrative devices.

A study of child L2 learners of Japanese (in their 5th or 6th year of learning Japanese as a foreign language ; grade 4 or 5) by Igarashi reported in Donato et al. (2000) also found that

[1] This project was funded by the European Science Foundation over a period of six years (1982-88), and involved research teams in five European countries. These teams worked with groups of adult migrant subjects in the process of acquiring one of five target languages (English, German, Dutch, French and Swedish). The migrants spoke a range of first languages, so that ten language pairs in all were explored.

learners did not narrate stories, but rather kept to a script, with very few defining features of a « story ». In this framework, outlined by Hudson & Shapiro (1991) for L1 learners :

> « narrating a script is similar to giving directions or a recipe in that only the most important information is presented without embellishment, and actions are reported in the correct chronological sequence. […] Thus, the topic or **foreground** of the narrative is the general case, whereas episodic information is the **background** or commentary and is marked by the expressions, « one time, » « once, » and « except ». The timeline of the narrative closely follows the chronological sequence of the event in the real world ». (Hudson & Shapiro, 1991 : pp. 94).

Scripts are the first kind of narratives L1 children are able to master, as young as 3-year old, narrating events in their correct temporal order using the timeless present tense (Nelson & Gruendel, 1986, in Hudson & Shapiro, 1991 : pp. 94).

By contrast, stories are « *coherent accounts of unified, culturally appropriate actions in which the teller controls linguistic devices to convey character, setting, rising action, conflict, and resolution* » (Donato et al., 2000 : pp. 390). Preschool children's story narratives lack many of the basic constituent units of a story and more closely resemble event descriptions or scripts (Hudson & Shapiro, 1991 : pp. 100), and in their study, 47 % of the « stories » of 8-year olds were still scripts (Hudson & Shapiro, 1991 : pp. 102).

Bardovi-Harlig (2000), in her study of the L2 acquisition of tense and aspect, found that « *the most basic narratives by lower-level learners consist only of foreground. In the pragmatic stage identified by the meaning-oriented approach, learners rely on chronological order to convey temporality* » (pp. 281). In fact, she argues that it is the need to structure narratives in terms of foreground and background which pushes learners to develop formal linguistic means for expressing temporality.

In their study, Hudson & Shapiro have also shown that the cohesive devices which are important for establishing narrative cohesion are initially lacking in L1 learners. Preschool children predominantly use the connective *and*, and make little use of reference devices (such as pronominalisation, anaphora) or temporal and causal connectives. Older children increasingly use a wider range of connectives (Hudson & Shapiro, 1991 : 104).

Igarashi (Donato et al., 2000) also found that L2 learners did not produce any Japanese discourse markers (only one conjunction, « and » was used, and that in English).

Muñoz (1997 : pp. 325) reported that L2 learners of English made little use of anaphoric devices to maintain coherence in their L2 narratives, and much preferred lexical repetition of the full noun-phrase.

As the above review shows, the L1 acquisition of narrative skills is complex, and children do not master these skills until well into primary schooling. Hudson & Shapiro (1991) suggest that it might be because young children do not have story schemas under operational control, or that they are still in the process of acquiring story schemas. In the Iragashi study reported in Donato et al. (2000), the L1 children in the 3rd grade controlled all three types of narratives, but their 4/5th grade L2 learners did not (they only controlled scripts).

To summarise, the L1 and L2 acquisition of narratives can be roughly characterised as follows : in a first stage, learners do not deviate from the chronological order of events, in a script-like fashion, and they privilege foreground over background episodes. Their use of cohesive devices is limited initially and takes some time to develop.

In the context of the present study, the following research questions will be addressed, and learners' performance at time 1 and 2 will be compared :

(e) Do the learners' narratives follow the PNO (Principle of Natural Order) ?
(f) Are their narratives « script-like » or « story-like » ?
(g) How much of the story are they able to retell ?
(h) What episodes of the story do they retell (e.g. foreground ; background) ?
(i) What use do they make of cohesive devices (connectives ; anaphoric devices) ?

3.4. Summary of research questions

The list of research questions addressed in this study are repeated here :

(a) Is learners' lexical range improving over time ?
(b) How does learners' interlanguage develop in terms of number of words used per elicitation, number of turns, and number of words per turn ?
(c) Is there evidence of development in terms of the number of arguments that accompany verbs ?
(d) Is the increased number of verbs at time 2 representative of a wider range of verbs used, or are the same verbs used more often ?
(e) Do the learners' narratives follow the PNO (Principle of Natural Order) ?
(f) Are their narratives « script-like » or « story-like » ?
(g) How much of the story are they able to retell ?
(h) What episodes of the story do they retell (e.g. foreground ; background) ?
(i) What use do they make of cohesive devices (connectives ; anaphoric devices) ?

In order to answer these research questions, the following analyses/counts at times 1 and 2 were carried out and compared :

- The range of lexical items
- The number of words per elicitation
- The number of turns per elicitation
- The number of words per turn
- The range of verbs used
- The number of complements linked to verbs
- The number of episodes recounted
- The number of foreground/background episodes retold
- The number and type of cohesive devices used

4. Results

4.1. Global measures of complexity

4.1.1. Number of words

The following table gives the total number of words elicited by the task for each pupil at time 1 and at time 2, as well as the mean number of words per pupil[1], and the number of word types across pupils :

Table 1 : Number of words per pupil at times 1 and 2

Pupil	**Time 1**	**Time 2**
2	113	286
3	106	154
9	392	309
12	70	244
24	159	299
26	114	198
27	159	194
38	146	206
43	100	178
45	95	117
51	75	73
52	160	210
57	296	348
60	250	305
Total	**2235**	**3121**
Mean	**160**	**223**
Types	**230**	**243**

[1] This count is a very rough measure, using an automatic word count, and therefore not excluding words in English (of which there are very few), nor fillers (euh, umm) or repetitions. It was thought to be a useful global measure nonetheless.

We can see that 13 more word types are produced across learners at time 2, and that an average of 63 more words per pupil is used when performing the task at time 2 when compared to time 1. Learners can therefore be said to have improved on this measure, with some learners getting quite close to the researcher's 365 words, although most remain well short of this target. This would indicate that learners' lexical range has generally improved, and that they are globally more productive at time 2, as we might well have expected.

We can also note, as we have consistently observed throughout the previous studies of these learners, that there is a huge amount of variation between learners, with some improving much more than others (Myles, in press; Myles et al., 1998; 1999). No. 12 for example, uses three and a half time more words at time 2, and no. 24 nearly double. Interestingly, the best performing learner on this measure, no. 9, who is also the most advanced learner in this cohort, uses less words at time 2. This is because he used considerably fewer turns at time 2 to retell the story (10 as against 41 at time 1 ; see below), and therefore produces considerably longer turns in the second retelling, with much less redundancy and repetition. This is the only learner who uses more words than the researcher to retell the story at time 1. The only other learner who uses less words at time 2 (marginally : 73 as against 75 at time 1), is the weakest in our cohort, showing very little evidence of improvement throughout the life of the project.

This very rough measure turns out to closely correlate with our classification of learners into 3 ability bands on the basis of their performance on verb morphosyntax and of their use of unanalysed chunks in the papers already mentioned : nos. 9, 52, 57, and 60 perform above average at time 1 (with no. 24 and no. 27 only one word off the 160 average), and at the other end nos. 12, 43, 45 and 51 producing 100 words or less at time 1. Of these, only no. 12 didn't belong to the lower band on previous measures, and it is interesting to note that s/he is the one making most progress, performing well above average at time 2.

4.1.2. Number of turns ; number of words per turn

The number of words used gave us a very rough idea of performance on this task. What interests us more though, if we want to investigate the development of complexity and of processing capabilities, is how many turns they take to tell the story (as an indication of how much support they need from the researcher ; remember that the researcher let them tell the story, and only intervened as a last resort). The following table reports the number of turns per pupil at times 1 and 2, and the mean number of turns across pupils :

Table 2 : Number of turns per pupil

Pupil	**Time 1**	**Time 2**
2	18	18
3	11	16
9	41	10
12	9	20
24	21	12
26	19	19
27	15	11
38	17	17
43	9	10
45	7	12
51	10	9
52	14	15
57	25	26
60	16	17
Total	**232**	**212**
Mean	**16.6**	**15.1**

Even though the number of words used increases considerably between the two rounds of elicitation, the number of turns decreases slightly. This would indicate that each turn become longer, and the following table measures the number of words per turn for each pupil at times 1 and 2, as well as the mean number of words per turn across pupils.

Table 3 : Average no of words per turn per pupil

Pupil	Time 1	Time 2
2	6.3	15.9
3	9.6	9.6
9	9.6	30.9
12	7.8	12.2
24	7.6	24.9
26	6	10.4
27	10.6	17.6
38	8.6	12.1
43	11.1	17.8
45	13.6	9.75
51	7.5	8.1
52	11.4	14
57	11.8	13.4
60	15.6	17.9
Total	**137.1**	**214.55**
Mean	**9.8**	**15.3**

As becomes immediately evident, the turns are becoming much longer, with an average of 15.3 words per turn at time 2, as against 9.8 words per turn at time 1. This seems to suggest that learners' processing capability has increased considerably in the one year.

Again here, it is important to be aware of variation among pupils, with some learners making much more progress than others, in keeping with previous findings.

4.2. The role of the verb-phrase

4.2.1. Number and range of verbs

As the number of verbs in obligatory contexts had been shown to increase considerably (from 56 % to 76 % of the time) between times 1 and 2 in the previous study already mentioned, we wondered whether the range of verbs used also increased, and whether the proportion of verbs in the total number of words changed. The following table gives the number of verbs produced at times 1 and 2 across pupils, as well as the mean number of verbs per pupil produced, the verb/word ratio, and the number of verb types produced across the dataset at times 1 and 2 ; the researcher's figures are also given for comparison :

Table 4 : Number of verbs and verb types

	time 1	time 2	researcher
Total no. verbs	285	362	63
Mean vb per pupil	20.4	25.9	63
verbs/words (%)	12.8	11.6	16.4
No. verb types	32	30	18

The proportion of verbs per words used at times 1 and 2 did not change much, and the range of verbs used did not increase. Learners produced 32 different verb types at time 1, as against 30 at time 2, with 22 verbs appearing in both rounds. Given that there are considerably more verb tokens at time 2 (362 as against 285), this means that the same verbs are used repeatedly. By contrast to these figures, in the researcher's version of the story, there are 63 verb tokens (as against a mean of 25.9 in the second narrative produced by the learners) of 18 different types (compared to around 30 different types in the children's narratives). The relatively small number of verb types is due to the fact that the researcher simplified and built in a large amount of redundancy in the telling of the story, because of the learners being « early beginners ».

The relative lack of verbs in obligatory contexts in the children's narratives is therefore not due to them lacking the relevant lexical items, as they produce more verb types than the researcher, but to the processing difficulties generated by verbs. Suppliance of verbs in obligatory contexts (i.e. one for each proposition), had gone up significantly by time 2, from 55.8 % to 76.1 %. this would seem to indicate that learners are gaining increasing control over the verbs they use in order to structure their discourse.

All verbs used by the researcher bar 3 were used by some learners. The verbs which were not used were *voit, passer* and *met*. Interestingly, the verbs used by learners which were not in the researcher's story were : *rester, savoir (je ne sais pas), expliquer, habiter, finir, comprendre, lire, exister, trouver, interviewer, excuser, écrire, visiter, entrer, s'appeler, créer, quitter, aimer, lever (to leave), ressembler.* Most of these verbs were appropriate in the context (*lire* for example is used to describe the mother reading a book, which is arguably more appropriate than the researcher's *regarder un livre*). This would seem to indicate that learners are using their linguistic resources creatively, and not merely trying to reproduce the researcher's version (which is far too long to memorise anyhow).

The ratio of verbs per words does not change much between time 1 and 2. Although it decreases slightly, suggesting that verbs have more complements attached to them (see next section), this is counterbalanced by the fact that there are more propositions containing overt verbs as we have seen earlier, inflating the ratio.

4.2.2. Number of complements

The fact that the range of verb types used does not increase, in spite of the increase in the number of verbs used, shows that learners increasingly use verbs to structure their sentences. If that is the case, we would expect the number of complements following verbs to increase over time. The following table reports the number of complements attached to verbs at time 1 and 2 respectively :

Table 5 : Number of verb complements at times 1 and 2

	No comp	**1 complement**	**2/more comp**	**Total**
Time 1	48 (16.8 %)	200 (70.2 %)	37 (13.0 %)	285 (100.0 %)
Time 2	30 (8.3 %)	265 (73.2 %)	67 (18.5 %)	362 (100.0 %)
Total	78 (12.1 %)	465 (71.87 %)	104 (16.07 %)	647 (100.0 %)

As we can see, the overwhelming majority of verbs have one complement at both times 1 and 2. This is not surprising given that this is by far the most common class of verbs used. What is interesting to note, however, is the decrease in verbs not followed by any complement, and the accompanying increase in the number of occurrences of verbs followed by 2 or more complements. This is consistent with the view that, as far as the use of verbs is concerned, what changes over the course of that year is the ability to use verbs in order to structure sentences : from a stage when utterances without verbs are very common, to a stage when verbs make an appearance, increasingly structuring sentences by means of their argument structure.

These findings confirm the hypothesis that verbs play a crucial role in our learners' increasing processing ability.

4.3. Narrative development

4.3.1. Quality of narratives

The first point to be made is that our learners' narratives closely follow the PNO (Principle of Natural Order) and remain script-like in the sense that they never deviate from the chronological order of the story, at both times 1 and 2. This is possibly an artefact of the task, in which they followed page by page a picture booklet, but there is no attempt at comment or evaluation, characteristics typical of a story, and their narratives remain exclusively descriptive.

How much of the story they are able to retell, as well as which aspects of the story, and whether that ability changes over time, constitutes the next step in our investigation. The following analysis relies on splitting the researcher's version of the story (which remained constant) into 33 episodes, and counting how many attempts at retelling those episodes were found in the two narratives for each pupil. Each attempt, however successful, was counted. The following table reports on this aspect of the learners' narratives at times 1 and 2 :

Table 6 : Number of episodes attempted at times 1 and 2

Pupil	Time 1	Time 2
2	11	31
3	10	18
9	28	26
12	10	24
24	16	26
26	14	17
27	17	19
38	18	27
43	13	12
45	11	10
51	9	10
52	15	21
57	27	29
60	22	29
Total	**221**	**299**
Mean	**15.8**	**21.4**

As we can see, learners became considerably better at retelling more of the story in the later elicitation. Here again, variation among learners is marked, with the same learners performing better on this measure, and the same learners struggling to retell the story. Remember that the target, somewhat artificially, was 33 (the researcher's version), and the best learners get very close to that target (with learners 2, 9, 24, 38, 57 and 60 all managing the retelling of over 25 events). Again, the worst performance is from learners 43, 45 and 51, who also perform poorly on morphosyntactic measures.

Interestingly, when the same measure was applied to learners in years 10 and 11 (1 and 2 more years of classroom instruction respectively), performing exactly the same task as part of a cross-sectional study[1], they were able to retell an average of 22.9 and 23.5 episodes respectively, suggesting that there is a close relationship between linguistic ability in the L2 and control of the content of the narrative, as all groups of learners would have no difficulty retelling the story in their L1.

4.3.2. Foreground vs. background

Episodes were further analysed in terms of foreground episodes (chronological frame of the story) and background episodes (supporting the story line rather than contributing directly to it) in order to see which episodes were particularly salient for the learners.

The following table indicates the number of background episodes attempted by each learner at time 1 and at time 2, as well as the mean number of background episodes at times 1 and 2 (as a percentage of the total possible) :

As we can see, our learners retell background information less than half of the time, even at time 2, although there is considerable improvement between times 1 and 2.

[1] This is a cross-sectional study of 60 learners in years 9, 10 and 11 within the British education system, financed by the ESRC grant R000223421 (for details see http://www.lang.soton.ac.uk/lindev2002).

Table 7 : Number of background episodes retold

Episode	Time 1	Time 2	Total
1	1	3	4
2	3	5	8
3	5	8	13
4	4	4	8
5	4	10	14
6	5	7	12
7	3	6	9
8	1	4	5
9	5	6	11
10	7	10	17
11	10	11	21
12	5	6	11
Total	**53**	**80**	**133**
Mean (%)	**31.5**	**47.6**	**39.6**

I have excluded from the above count the two opening statements which could be classed as background, as they set the scene and do not answer the *quaestio* « what happened next », but nonetheless have a privileged status within the narrative frame (Hudson & Shapiro, 1991). These two opening frames introducing the protagonists and setting the scene were provided as follows :

Table 8 : Number of episodes in the opening frame retold

Episode	Time 1	Time 2	Total
1	5	11	16
2	5	10	15
Total	**10**	**21**	**31**
Mean (%)	**35.7**	**75**	**55.4**

There is considerable improvement between the two elicitation times in providing a setting for the story, with three quarters of the learners providing opening frames at time 2, compared with just 37.5 % of learners at time 1. If we now look at the foreground events, i.e. the story-line in terms of what happens, we get the following table.

Table 9 : Number of foreground episodes retold

Episode	Time 1	Time 2	Total
1	2	6	8
2	10	12	22
3	6	12	18
4	13	14	27
5	14	14	28
6	6	9	15
7	13	12	25
8	12	14	26
9	1	6	7
10	5	10	15
11	4	7	11
12	2	7	9
13	10	11	21
14	13	13	26
15	10	11	21
16	10	10	20
17	10	12	22
18	6	9	15
19	10	10	20
Total	**157**	**199**	**356**
Mean (%)	**59 %**	**74.8 %**	**66.9 %**

Foreground episodes are retold much more often than background or opening episodes at time 1, with 59 % of episodes being attempted (as against 31.5 % and 35.7 % for background and opening episodes respectively). By time 2, their performance has improved further, with three quarters of foreground episodes attempted by learners.

It is not surprising to find that learners with limited linguistic means concentrate on the high points of the storyline, to the detriment of background information, even though it is often necessary for understanding the plot.

What is particularly interesting to note is the difference in improvement in providing what I might term « crucial » background information, that is the opening frames introducing the setting and the protagonists. Although at time 1, these opening frames are only retold 35.7 % of the time, a similar score as for other background information (31.5 %), the improvement to a score as high as for the foreground episodes at time 2 is notable, especially in the context of other background episodes only reaching 47.6 % retell at time 2.

Furthermore, the way in which our learners introduce the protagonists is typical of very young children (3-4 years old) who often introduce characters using a definite article and a noun, whereas older children and adults would use an indefinite article (Kern, 2002). In our data, when first mentioning a character, 6 learners make use of the indefinite article at time 1, whereas 10 learners do so at time 2 (with only one learner making exclusive use of the indefinite article followed by a noun at time 1, whereas 4 learners do so at time 2), as shown in the following table :

Table 10 : Use of def. or indef. articles to introduce characters

	Time 1	**Time 1**	**Time 2**	**Time 2**
	Def + noun	**Indef. + noun**	**Def + noun**	**Indef. + noun**
No. of learners	13	6	8	10

Note : some learners used both, hence the no. of learners is larger than the total no. of subjects

Learners' preference for definite articles followed by a noun to introduce new characters suggests here again that they do not transfer narrative skills from their L1, but rather go through an initial stage reminiscent of the early stages of narrative development in L1 French children.

It seems that the limited processing capacities of our learners force them to privilege some aspects of the story rather than others, starting with foreground episodes, followed by setting the scene, and finally background episodes. It would also appear that they do not transfer narrative schemas from their L1, but rather fall back on developmentally less advanced stages found in the early narratives of L1 learners.

4.3.3. Cohesive devices

An important aspect of the development of narratives in both L1 and L2 is the acquisition of cohesive devices such as connectives or reference devices (e.g. pronouns ; connectors; Donato et al., 2000; Hudson & Shapiro, 1991). The following table indicates the number of connectors used across learners at times 1 and 2 :

Table 11 : Number of connectors at times 1 and 2

Connector	**Time 1**	**Time 2**	**Total**
et	44 (89.8 %)	81 (93.1 %)	125 (92 %)
other	5 (10.2 %)	6 (6.9 %)	11 (8 %)
Total	49	87	136

Connectors increasingly make an appearance at time 2, with 38 more occurrences at the second elicitation. *Et* is the only productive connector, and carries no discursive function in the sense that it only helps learners to string more phrases together, without deviating from the chronological retelling of the story, nor indicating relations between events such as cause and effect. It is also interesting to note that 8 out of the total 11 connectors other than *et* are produced by the most advanced learner, no. 9.

It would seem that some of our learners are moving from what Noyau et al. (1995) identified as the *correlation* stage at time 1, in which little attempt is made at using connectors, to the *explicit coordination* stage at time 2, in which our learners use a default connector *et* in order to string more propositions together. This is not unlike L1 children, of course, who have been repeatedly shown to overuse *and* in their early narratives, and to be well into their primary schooling before using a wider range of connectors appropriately (see e.g. Peterson & McCabe, 1987; 1991).

As discussed earlier, another means of ensuring cohesion in a narrative is the use of anaphoric devices such as pronouns. Our learners make very limited use of pronouns, with only 35 subject pronouns across the dataset, 15 at time 1, and 20 at time 2. Some of those are part of chunks (e.g. *j'ai* 4 times ; see Myles et al., 1998 for a discussion), and many follow a left dislocated lexical noun-phrase (e.g. *et la mère elle a regardé un livre*). Learners almost exclusively rely on full lexical noun-phrases in order to refer to the protagonists, even if they have already mentioned them many times. This was also found by Muñoz (1997 : pp. 325) in her study of L2 learners of English : « *lexical repetition of the noun phrase is the most frequent mechanism to achieve coherence in these picture-elicited narratives*. »

I would suggest that the use of anaphoric devices makes heavy processing demands on learners, as they require establishing links between elements within their discourse, which they are not able to do yet.

5. Conclusion

This investigation into the development of narratives in early L2 learners has led to the following results :

- The number of words used increases ;
- The number of word types increases marginally ;
- The number of turns does not increase, but the number of words per turn increases sharply ;
- The number of verbs used increases considerably, and verbs are increasingly supplied in obligatory contexts ;
- The number of complements accompanying verbs increases ;
- The number of verb types does not increase ;
- Learners adhere strictly to the PNO and produce script-like narratives at both time 1 and 2 ;
- The number of episodes retold increases ;
- Learners privilege foreground over background episodes, and increasingly use an opening frame ;
- Little use is made of connectors, limited to the default *et* ;
- Little use is made of anaphoric devices, and learners rely on full lexical noun phrases to establish reference.

The first point to be made is that learners improve globally on their performance of this task ; they produce longer narratives and manage to retell more of the story at the second elicitation. If we qualify this improvement further, it seems to be primarily at the level of the sentence rather than at the level of discourse. Learners are able to use more verbs in order to structure their sentences (i.e. there are considerably less sentences without verbs), and they seem to be moving from an initial stage in which they simply project simple phrases without attempting to link them together, to a second stage in which they use verbs in order to make explicit relationships between elements within a sentence. This is not because they have more verbs at their disposal (they use the same verbs), but they become better able to control them. The fact that their turns are considerably longer also shows that their narratives are becoming less disjointed, as they are able to link various phrases together. The development of discourse features, however, is rather limited ; they use more connectors at time 2, but almost exclusively in the shape of *et*, in order to explicitly string more elements together, but their narratives remain script-like and chronological, and they rely on full lexical noun phrases to establish reference, making very little use of anaphoric devices.

What this seems to suggest is that early learners gradually develop the ability to manipulate elements in a sentence and link them together, starting at the level of lexical phrases, initially just pasted together, followed by simple architecture around the verb aimed at relating

arguments, before attempting to link sentences together through the use of connecting devices such as anaphora or connectives. We would suggest that this is because of processing limitations coupled with linguistic deficiencies. This study shows that learners not only have to develop their linguistic system, but they also have to develop the ability to gain control over this system. Improvement in this processing ability is evidenced by the fact that they are able to tell more of the story at time 2 in spite of still limited linguistic means.

The fact that learners do not transfer narrative skills from their L1, as they rely on a narrative schema typical of preschoolers, shows that these skills have to develop in the L2, in similar ways as in the L1, and cannot just be transferred over. We would suggest here again that this is because learners in early stages have to develop the ability to process relationships between linguistic elements, and that this ability moves from local domains initially to less local ones, before being able to operate at discourse level in order to narrate a story.

Another point worth making is that the important amount of cross-learner variation which was reported in the previous studies with reference to morphosyntactic development also applies to the development of narratives. The same learners who have made most progress on morphosyntactic measures are also the same learners who have increased their lexical range and are able to retell more of the story at time two. This is not completely unsurprising, of course, but is an important point nonetheless in the context of current debates about the development of linguistic knowledge, and how independent the various aspects of the L2 system are (e.g. syntax, lexis, morphology, discourse). Our results tentatively suggest that learners who are good at lexical acquisition and whose processing capabilities have improved most are also good at morphosyntactic acquisition. In other words, it seems that learners who have made most progress in terms of developing their L2 system have also made most progress in terms of their ability to access this system.

To conclude, the following stages of development have been found in our learners :

- Stage 1 : lexical phrases are produced independently of one another ;
- Stage 2 : verbs are increasingly used to structure sentences, relating arguments with one another ;
- Stage 3 : formal encoding (e.g. through morphology, anaphora, connectors) of more distant relations appears gradually, moving from local domains to less local domains.

References

Bardovi-Harlig (K.). 1995. « A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 2, pp. 263-291.

Bardovi-Harlig (K.). 2000. *Tense and aspect in second language acquisition : Form, meaning and use*. University of Michigan : Blackwell.

Dietrich (R.), Klein (W.) & Noyau (C.). (eds.). 1995. *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam : John Benjamins.

Donato (R.), Tucker (R.), Wudthayagorn (J.) & Igarashi (K.). 2000. « Converging evidence : attitudes, achievements, and instruction in the later years of FLES ». in : *Foreign Language Annals,* 33, 4, pp. 377-393.

Housen (A.). 1997. « Inherent semantics versus discourse-pragmatics in the L2 development of tense-aspect ». in : Diaz (L.) & Pérez (C.). (eds). *Views on the acquisition and use of a second language*. Barcelona : Universitat Pompeu Fabra, pp. 299-312.

Hudson (J.) & Shapiro (L.). 1991. « From knowing to telling : the development of children's scripts, stories and personal narratives ». in : McCabe (A.) & Peterson (C.), (eds). *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, pp. 89-136.

Juffs (A.). 1998. « Some effects of first language argument structure and morphosyntax on second language sentence processing ». in : *Second Language Research,* 14, 4, pp. 406-424.

Kern (S.). 2002. « Contexte et acquisition du langage : un cas de narration ». in : *Journal of French Language Studies.* 12, 2, pp. 181-201.

Klein (W.). 1995. « Frame of analysis ». in : Dietrich (R.), Klein (W.) & Noyau (C.), (eds). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 17-29.

Klein (W.) & Perdue (C.). 1997. « The Basic Variety - Couldn't natural languages be much simpler ? ». in : *Second Language Research*. 13, 4, pp. 301-347.

Lakshmanan (U.). 1998. « Functional categories and related mechanisms in child second language acquisition ». in : Flynn (S.), Martohardjono (G.) & O'Neil (W.), (eds). *The generative study of second language acquisition.* New Jersey : Erlbaum, pp. 3-16.

Mitchell (R.) & Dickson (P.). 1997. *Progression in foreign language learning. Report of a project funded by the Economic and Social Research Council, 1993-96*. Centre for Language in Education : Occasional Paper no. 45 : University of Southampton.

Muñoz (C.). 1997. « Text coherence in young learners' EFL elicited narratives ». in : Diaz (L.) & Pérez (C.), (eds). *Views on the acquisition and use of a second language*. Barcelona : Universitat Pompeu Fabra.

Myles (F.). 1995. « Interaction between linguistic theory and language processing ». in : *SLA - Second Language Research*. 11, 3, pp. 235-66.

Myles (F.). In press. « The emergence of morpho-syntactic structure in French L2 ». in : Dewaele (J.-M.), (ed). *Focus on French as a foreign language : Multidisciplinary approaches*. Clevedon : Multilingual Matters.

Myles (F.), Hooper (J.) & Mitchell (R.). 1998. « Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning ». in : *Language Learning*. 48, 3, pp. 323-363.

Myles (F.), Mitchell (R.) & Hooper (J.). 1999. « Interrogative chunks in French L2 : A basis for creative construction ? ». in : *Studies in Second Language Acquisition*. 21, 1, pp. 49-80.

Nelson (K.) & Gruendel (J.-M.). 1986. « Children's scripts ». in : Nelson (K.), (ed). *Event knowledge : Structure and function in development*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, pp. 21-46.

Noyau (C.), Houdaîfa (E.-T.), Vasseur (M.-T.) & Véronique (D.). 1995. « The acquisition of French ». in : Dietrich (R.), Klein (W.) & Noyau (C.), (eds). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 145-209.

Perdue (C.), (ed.). 1993. *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*. Cambridge : Cambridge Universtiy Press [vol. 2].

Perdue (C.). 1995. *L'Acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*. Paris : CNRS Editions.

Peterson (C.) & McCabe (A.). 1987. « The connective « and » : Do older children use it less as they learn other connectives ? ». in : *Journal of Child Language*. 14, pp. 375-381.

Peterson (C.). & McCabe (A.). 1991. « Linking Children's Connective Use and Narrative Macrostructure ». in McCabe (A.) & Peterson (C.), (eds). *Developing narrative structure*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
Saeed (J.). 1997. *Semantics*. Oxford : Blackwell.

Appendix : researcher's version of the picture story[1]

Monstre du Lac Ness : vrai ou faux ?

Voilà une famille… regarde, voilà grand-mère, et voilà les trois enfants… une fille et deux garçons. Ils sont en vacances… tu vois, ils ont des valises… ils arrivent au bord d'un lac, le Lac Ness. La famille va passer des vacances là-bas. C'est un grand lac, le Lac Ness.

Maintenant la famille est à côté du lac… voilà le lac… maman regarde un livre… la fille pêche avec son petit frère, regarde, ils pêchent dans le lac… le garçon dessine le lac et les montagnes… et grand-mère peint.

Regarde, elle peint un monstre, le monstre du Lac Ness. « Regarde le dessin de grand-mère », dit le garçon, « c'est un monstre, c'est le monstre du Lac Ness ! ».

L'après-midi, maman va en ville avec le petit garçon. Elle va en voiture. « Au revoir », dit grand-mère, « au revoir » disent la fille et son frère.

Maman est en ville, elle fait des courses, elle regarde dans un magasin.

Grand-mère est dans le jardin avec les deux enfants. Regarde – qu'est ce que c'est ? C'est une bouée – voilà des bouées, une bouée, deux bouées, trois, quatre… grand-mère peint les bouées. Qu'est-ce qu'elle fait ? Elle peint les bouées pour faire un monstre !

Grand-mère est dans un bateau avec la fille et le garçon. Elle met les bouées dans le lac – c'est un monstre, c'est le monstre du Lac Ness !

Maman retourne à la maison avec le petit garçon. Elle regarde le lac. Il y a un monstre. Quelle surprise ! « Regarde, maman », dit le garçon, « c'est le monstre du Lac Ness ».

Il y a beaucoup de monde au bord du lac, il y a des touristes, des journalistes, des enfants. Ils regardent le monstre dans le lac, et ils prennent des photos.

Les enfants regardent la télé. « Voilà le monstre ! ». Le monstre est à la télé.

Un journaliste arrive. Il parle à grand-mère. « Excusez-moi, je suis désolée », dit grand-mère, « ce n'est pas un vrai monstre, ces sont des bouées ! ».

Les vacances sont finies et la famille rentre à la maison… mais regarde !… dans le lac ! – Est-ce que c'est le vrai monstre ? !

[1] Each paragraph corresonds to one of the 12 pictures.

Marges linguistiques

How Temporal Coherence Pushes the Development of Grammatical Aspect in French L2

By Marianne Starren
Nijmegen University/Center for Language Studies
(The Netherlands)

Mai 2003

0. Introduction

One of the hotly debated issues in studies on Second Language Acquisition (see for an overview Bardovi-Harlig, 2000) is whether grammatical marking of aspect is acquired before the marking of tense or the other way around. In a longitudinal empirical study on the acquisition of temporality by Moroccan and Turkish learners of Dutch and French (Starren, 2001), it turned out that after a lexical stage, the first morphological markings observed in the learner data were markers of grammatical aspect and not of tense. The results were explained in terms of differences in the expressive power of lexical and grammatical means in achieving discourse coherence : learners develop morphosyntactic markings for aspect because lexical temporal adverbials can not express particular aspectual relationships (e.g., perfectivity, imperfectivity) which are crucial in building up a temporally coherent discourse. This is in contrast to the possibilities for the expression of tense which can be circumvented by deictic lexical adverbials such as *yesterday, now* and *in 2008* that express past, present and future tense. The hypothesis is that for the construal of temporally coherentee discourse, the marking of the grammatical aspectuel viewpoint which indicates the order of events, is crucial.

In this paper I want to show first how general principles of discourse organization have an impact on the shape of the acquisition process (what is acquired first ?). Second, I explain more tentatively how these same principles for organizing information in discourse can also push the development of grammatical means (why is it acquired ?). In Section 1, I first describe the analytical temporal framework which serves as the basis for the empirical analyses in this study. This framework (Klein's 1994 Basic Time Structure, BTS) is not intended to describe the most detailed linguistic representations of time but it can handle the most basic ones, essential for this study of language acquisition data. Then, I present in Section 2, three discourse organization principles which I consider essential for investigating the interaction between local utterance and global discourse means for expressing temporal relations. This section leads up to the hypothesis presented in this study, Which is that is the development of discourse organization pushes the emergence of grammatical aspect marking. In Section 3, I give specific information about the informants and the verbal tasks they were asked to carry out during the data collection. I then explain (Section 4) the general procedure of data-analysis and the selection and coding of the data. In the same section I also define what I mean by « diagnostic contexts ». In Section 5 the analyses of some film-retelling data are discussed in great detail and in Section 6 compared to data from personal narratives. In the final section (Section 7), I conclude that these data clearly show that the need to establish temporal coherence in discourse is the main decisive factor that accounts for the way these Moroccan learners of French enter the grammatical tense and aspect system in the target language.

1. The temporal framework

Talking about tense and aspect markings presupposes a temporal framework. In order to describe the changing interaction between pragmatic, lexical, and morphosyntactic devices in the acquisition of a second language we need a basic concept of time. Such a concept of time - a Basic Time Structure – BTS - is defined by Klein in his book « Time in Language » (1994). This BTS is based on a three-parameter approach to time (Paul, 1872). His definition of tense, aspect, and inherent temporal characteristics of time spans has already been shown to function as a temporal framework which allows the comparison of temporal systems in different

(mainly Indo-European) languages and in different learner language varieties (see Dietrich et al., 1995). It includes the notion of the entities between which temporal relations exist (the time spans themselves) as well as a characterization of the possible relations between them such as BEFORE, PARTLY BEFORE, AFTER etc. This means that it accounts for deictic and anaphoric relations between time intervals (conveyed by tense, aspect, and/or temporal adverbials) and for inherent temporal characteristics of time intervals (often called « Aktionsart »). For this study, I use a rather minimal version of Klein's elaborated framework which defines the notions of grammatical tense and aspect, the notion of inherent lexical features of the verb (« Aktionsart »), and the function of temporal adverbials.

When analyzing the language variety of « real » beginners of a second language, morphologically- based theories of tense and aspect are useless. Looking at the utterances of these learners, it can easily be seen that verb morphology is not a necessary precondition for telling quite complex personal narratives, with a dense web of temporal relations.

Klein's Basic Time Structure (BTS) offers a temporal framework which makes the different individual language learner systems comparable. This is because it is not based on a formal criterion like the use of verbal inflection : the comparison is based on semantic categories. Notions like PAST, PRESENT, and FUTURE ; IMPERFECTIVITY versus PERFECTIVITY ; and DURATIVITY versus PUNCTUALITY are all explained in Klein's compositional frame-work of external temporal relations and inherent/internal temporal features.

1.1. Klein's Basic Time Structure

Klein (1994) uses the following definitions of the three parameters involved in his BTS : (1) the topic time, (2) the time of utterance, and (3) the time of situation. The topic time TT is the time span in the past, present, or future for which an assertion is made in the utterance. The temporal relation between the TT and the time of utterance TU gives past, present, or future tense (not all utterances make an assertion, but that is not relevant here ; see Klein 1994, Chapter 11). This grammatical marking of tense in Indo-European languages is often associated with the finite verb. It is important to distinguish the time for which an assertion is made, TT from the time at which a situation, TSit (as referred to by the utterance) occurs. This latter time is called the time of situation TSit and it is associated with the nonfinite part of the sentence/verb (for example, in the case of an auxiliary plus a main verb, the main verb is considered to be nonfinite).

In Klein's view, aspect too can be reconstructed as a temporal relation, viz., the relation between the particular time spans in the tripartite system. Aspect is, in fact, the relation between the time of assertion/topic time TT and the time of event/situation itself TSit, which is normally expressed by the verb and its arguments. The relations which can obtain between the three essential time spans are purely temporal such as BEFORE, AFTER, (partly) SIMULTANEOUS relation (see also Comrie, 1976). In short, Basic Time Structure gives the following definitions for temporal relations :

(a) The elements of the temporal structure are time spans, not time points (labeled here as t_i, t_j, etc.) ;

(b) There are two types of relations between time spans :

  (1) order relations, such as : « t_i « after » t_j »; ($t_i > t_j$) ; « t_i « before » t_j » ; ($t_i < t_j$) ;

  (2) topological relations, such as : « t_i « is included in » t_j » and « t_I « overlapping » t_j » ; i.e., they have a common subinterval.

(c) Tense is the temporal relation between topic time TT and time of utterance TU ;

(d) Aspect is the temporal relation between topic time TT and time of situation TSit.

These temporal relations are called external temporal properties and can be expressed by tense and aspect morphology, and by positional temporal adverbials, and they show up in principles of discourse organization. These external temporal properties must be distinguished from internal temporal properties which are either part of the inherent properties of the lexical content of verb, or can be marked by other types of temporal adverbials (e.g., of duration).

2. The interaction between discourse and utterance organization of time

Temporal references cannot be interpreted without considering preceding and following utterances. Context is needed for making the right inferences. The integration of linguistic meaning proper and other information (e.g., from previous utterances, from situational perception, or from general world knowledge) makes it possible to construct (for the speaker) and to reconstruct (for the interlocutor and the researcher) semantic representations. Moreover, temporal reference in one utterance is the outcome of the complex interaction between several explicit (the lexical content of the verbs, nouns and adverbs ; verbal inflection) and implicit linguistic devices (such as how the words are put together), world- and contextual knowledge, the temporal relation with preceding and following utterances, etc. In fact, it has often been proven that global discourse organizational principles have an essential impact on the (acquisition and) use of local means in individual utterances (Kamp, 1979).

Information is organized in a particular way, depending on the communicative goal. Consider information organization in a personal narrative in contrast with information organization in a description. In a personal narrative, one recalls all the events that happened (yesterday, for example) and one normally does this in chronological order. One tells about the events and/or situations that happened and/or occurred yesterday in their natural order (the Principle of mentioning events in their Natural Order, PNO). Imagine a metaphorical video camera for capturing this image. One starts by putting the video camera at eight in the morning and as all the events of yesterday are mentioned, the camera shifts automatically along the time axis till evening. In the temporal framework we are using (described above) the relation between TT and TU remains the past (yesterday) and that within this global TT [yesterday] the camera can move, probably going from eight o'clock in the morning till eleven o'clock in the evening. So, when asked « what did you do yesterday ? » you may give an answer like

(1) a. I got up at eight
b. I washed my hair
c. I brushed my teeth
d. at ten I went out to do some shopping
e. at five (and so on)

Note that the relation between the time of events TSit and the local TTs is always more or less simultaneous : TT = TSit, the video camera shows the beginning and the end of the events, which is typical for a narrative style of discourse.

In the case of a description, however, the video camera certainly does not have to move along the time axis ; it has to stay at one point and shoot from there, which means that (a) TT1 = TT2 = TT3 = TT4 and (b) the local TTs are included in the TSs.

These examples show that temporal (and spatial, and causal) information in a text is organized in a certain way depending on the communicative goal. Depending on the type of text, organizational principles operate in different ways. In my analyses, different types of texts are distinguished on the basis of the *quaestio (*Klein & von Stutterheim, 1987), the abstract notion of the general question to which a certain text provides a response.

2.1. The discourse framework : The Q*uaestio* model

The quaestio determines the structure of the text which answers it in different ways : it defines the partitioning into main and side structures, and it defines the way in which the information flows from one utterance to the next. Descriptions, reports, narratives, argumentations, and instructions have different organizational principles and the form of the constraining question will constrain the semantics of the complex answer : static versus dynamic verbs, present vs. past tense, type of modality, topic-focus partition.

The macro-organization of texts has - via the global (abstract) quaestio - an important impact on the use of linguistic means at the micro-organization level of the utterance. The semantic organization thus (partly) defines the linguistic means to be used. In the case of a narrative, the quaestio answered by the discourse is generally assumed to be *What happens next (to P)* ?, which leads to a reference to time (and the known protagonists) in the topic

component and reference to events in the focus component. This distribution of information is only found in utterances that directly answer the discourse quaestio (i.e., the main structure of the text). Utterances that do not provide a direct answer to the quaestio, and thus do not push forward the main story line, belong to the side structure. Their information structure has to be analyzed by means of an individual reconstruction of the question they answer (Dimroth & Watorek, 2000).

Therefore, when producing a text, speakers have to interrelate information spanning different conceptual domains (using temporal, causal and spatial relations, for example) in order to form a coherent whole. This means that we no longer speak of the time reference of utterances but of temporal coherence : the time structure inherent in the representational context of a (piece of) discourse. In the field of formal semantics, several truth conditional semantic analyses of discourse representations have been carried out. In the domain of temporality, the most influential analysis is the so-called Discourse Representation theory (DRT), which goes back to 1979. Other studies of temporality in DRT include Hinrichs (1981, 1986) and Kamp and Roher (1983). The relation between temporal reference markings in discourse and truth conditional formal semantic frameworks of temporal reference (such as DRT) has always been an uncomfortable one, particularly in (learner) language varieties which do not have the maximum range of explicit linguistic temporal markers. Therefore, I use in this study the *Quaestio* model as a discourse semantic model of information organization ; it can handle different types of text and is based on temporal notions and not on temporal forms.

Klein and von Stutterheim (1987) state that a narrative consists of a main structure and a number of side-structures such as evaluations, comments, etc. They also describe two conditions on referential movement in (personal) narratives. The main structure can be characterized by two conditions which constrain the referential movement, especially with respect to temporality, and which define the topic-focus-structure of each utterance. They can be stated as follows :

(1) Focus condition : Each utterance specifies an event whose TSit falls into the topic time of that utterance (this entails a default perfective aspect : TT includes TSit). The event specification, normally done by the verb, constitutes the focus of the utterance.
(2) Topic condition : The topic time of the first utterance is either introduced by a positional temporal adverb or follows from the situational context. The TT of all subsequent utterances of the main structure is AFTER. (Dietrich et al., 1995, pp. 26).

These conditions have two important implications for the use of temporal means at the utterance level. The focus condition entails that utterances of the main structure have a perfective aspect. If the situation time does not fall (properly) into the topic time of an utterance, the speaker has to mark this explicitly. The second condition entails that the local TTs of all utterances form an anaphoric chain, as I have already discussed above (PNO). At the local level, this means that if the TT of a subsequent utterance is not AFTER, the narrator has to mark this explicitly. The inverse holds for descriptions in which, by default, the local TTs do not shift and the utterances of the main structure have an imperfective aspect.

In the case of a personal narrative, it is clear that all local TTs precede TU (= past tense) and the events that have actually happened to someone are always anterior to the moment of speech. Note that in a narrative which is not based on personal (past) experiences but, is, for example, based on a book, a film, or on future expectations, the relation between TT and TU is not by default an anterior one. Boogaart (1999) argues that in order for a sequence of sentences to constitute a narrative, the situations presented should be linked to each other in a meaningful way, rather than each linked independently to the moment of utterance. This intuition has also been phrased as the claim that tense is un-informative once a narrative context has been established (Bogaart, 1999, pp. 71). Therefore, I want to add here a third condition which I label the « Global Topic Time » condition GTT (or « anchoring tense », see also Aarssen, 1996 ; Bos, 1997 and Housen, 1995). The topic and the focus condition above are default principles which constrain the TT-to-TT linkages between utterances (subTT1 > sub TT2) and the TSit-TT-linkage within utterances (TT1 includes TS1). However, the GTT-principle first defines the relation between TT and TU for each TT in a set of related utterances (or discourse episode). The location of TT relative to TU in a set of related utterances (or discourse episode)

can be explicitly marked by a positional temporal adver (TAdv) in the first utterance of an episode or is based on situational context (the episode is in the past, *yesterday*, for example). If it is not marked explicitly, the relation between TT and TU is by default simultaneous (TT = TU is the present). The global temporal frame which is thus set up is then implicitly maintained over subsequent utterances, unless marked otherwise. Thus, a shift inf temporal frame must be explicitly marked (von Stutterheim, 1986 ; Meisel, 1987) in some linguistic form at the local level. In the case of events that are « really » anchored at the time axis before TU (as in a personal narrative), the local TT-TU tense relation also changes if a speaker changes from telling her own experiences (in the past) to her future plans.

Assuming that these three conditions - the focus, the topic, and the global topic time conditions - are universal for telling a coherent story, the question is how languages – and in this particular case learner languages – differ in the way they mark changes in the anaphoric chain (the topic condition), changes in the default perspective aspect (focus condition) and changes inf the GTT. Put another way, how do the second-language learners of French in this study express the tracking of TT at the utterance level (relation between TSit and TT), at the global level (relation between TT and TU), and in the interaction between these two levels (the anaphoric linkage between TTs) ? And is there a particular development in the linguistic means used at different levels of acquisition for creating temporal coherence in discourse ? We know that there are morphemes and constructions (tense and aspect, temporal adverbials, connectives, etc.) which serve to track topic time at utterance and discourse level but why should the learner acquire such very language-specific grammatical means as morphosyntactic tense and aspect markings ? As I will argue further on, the tracking of TT can also easily be done on the basis of inferences in context (the nonviolation of the three pragmatic principles of temporal discourse organization described above) or on the basis of conversational management or by means of lexical temporal adverbials. Why should the learner go on and leave the stage of implicit inferences, scaffolding and lexical temporal adverbials ? This study wants to show first of all, how discourse organization is developed by the learner‘s occasional need to violate the basic pragmatic principles of discourse organization. In the second place, the detailed discourse analysis of some well-defined diagnostic contexts in which the learners had to violate the three basic pragmatic principles will illustrate how the development of discourse organization favors the emergence of grammatical tense and aspect markings.

2.2. The hypothesis : The development of discourse organization pushes the emergence of grammatical aspect marking

The development of grammatical means for the marking of temporality (morphosyntactic tense and aspect) is dependent on four major stages in the acquisition of a verb phrase, i.e. from the stage of having no productive verbs at all to the stage of having a functional distribution of morphological variation with emergent tense and aspect markers (morphemes and auxiliary-like elements). Using a combination of function- and form-oriented analyses, I will create an extensive record of the emergence of the first tense and aspect markings of the individual informants thus answering the question, what is the first form which deviates from the base form and what is its function ? I want to emphasize here that in the long process of acquiring the target temporal reference system, learners develop some very idiosyncratic forms. They consist of, for example in Moroccan-French, nine allomorphic variations of the same verb without an apparent functional contrast or auxiliary-like free morphemes which, although they are very close to the verb, are not yet fused with it. In principle, I include all allomorphic variations but also auxiliary-like free morphemes in my formal analyses of emergent tense and aspect markings. I also investigate the structural (positional) scope properties of early tense and aspect markings, asking the question : what is the position of these early tense and aspect markings and does this affect their function ? How do the learners of the present study enter the formal tense and aspect system of the target languages, that is, what are the first verbal forms that contrast with the base verbs ?

Several factors determining the development of morphosyntactic tense and aspect marking have been brought up in the literature. I believe that these factors first have to be divided into « shaping » and « pushing » factors, although it is eventually the interaction between these factors that determines the learners’ morphosyntactic tense and aspect system. The shaping factors function like a type of filter through which the learner acquires the target tense and aspect system.

I consider the following factors as a kind of filter mechanisms which guide the second language learner through the « jungle » of the target verbal morphology :

(1) The lexical aspect of the verbs with which the various tense and aspect morphemes are fused ;
(2) The semantic, structural and formal characteristics of the temporal reference system of the source language ;
(3) The semantic, structural and formal characteristics of the temporal reference system of the target language.

The analyses in the data-analysis section will concentrate on the weight of each of these factors. Depending on the weight of each of these factors, the semantic, structural and formal characteristics of the learners' emerging tense and aspect system will look different. If lexical aspect plays the most important role, then a particular semantic type of verb will be the first to get congruent (and so redundant) prototypical type of verbal marking. If the semantic, structural and formal characteristics of the source language play a decisive role, then the learner will look for the same characteristics in the target language independently of the semantic, structural and formal characteristics of the target temporal reference system. If it is the target system and its properties that have the most important influence, then it will mainly be the transparency of the semantic, structural and formal characteristics of the target tense and aspect system that play a decisive role. Note that in this study, learners from an aspect-based source language Moroccan-Arabic are learning a tense-based target language (French). As far as the transparency of the target system is concerned, it must be very difficult for someone who is learning French in every-day communication to dissect the function and form of the opaque French suffixes.

Several hypotheses in the literature make different claims about what learners of a second language tend to express in their earliest morphosyntactic forms. These hypotheses can be divided into two types. First, there are the lexical aspect and discourse hypotheses that claim that there is a distribution of particular morphemes to a particular verb depending on the semantic type of the verb or on the discourse grounding function of the verb in the discourse. Studies investigating these hypotheses start from the assumption that the variation in early verbal forms is not determined by contrasts of tense and aspect but by contrasts in the lexical type of the verbs or by contrasts in the grounding function of the verb. In the second place, there is the more « classic » grammatical aspect before tense hypothesis. This hypothesis has as its point of departure the assumption that from the onset of morphological experimentation, the contrastive verbal forms do indeed have an aspect (or tense) meaning.

Testing the lexical aspect hypothesis means that combinations of verb stems of a particular semantic category with a particular tense or aspect morpheme have to be investigated. To test the discourse hypothesis, portions of discourse first have to be divided into foreground and background. Then the distribution of particular morphemes over foreground and background has to be counted. The discourse hypothesis claims that emerging tense and aspect morphology is determined by narrative structure which is defined as « grounding » ; learners start to use distinct verbal forms in order to distinguish foreground and background in narratives. Thus proponents of the discourse hypothesis consider that « the main use of inflections is to distinguish the main point or goal of the talk from supporting information » (Bardovi-Harlig, 1999, pp. 373). This claim has, first of all, a methodological problem in defining what exactly is the main point (foreground) and what is the supporting information (background) in a text. Secondly, a grounding analysis can only be carried out in narratives (see Bardovi-Harlig, 1999, pp. 367). For this reason, I decided to use Klein and von Stutterheim's (1987) « *quaestio* model » which enables me to distinguish main and side structures in any discourse type (the main structure is defined in terms of the general question the discourse answers).

However, I still believe that the influence of discourse organization on the emergence of grammatical means for marking temporality is extremely important, but for another reason. I believe that particularly the marking of grammatical viewpoint aspect is essential for the creation of temporal coherence in discourse, and that therefore this will be acquired first. So, I will re-integrate the factor of discourse coherence in testing « the (grammatical viewpoint) aspect before tense hypothesis ». To test this hypothesis at the first occurrence of a particular verb form it has to be decided if this new occurrence is an indication of aspect or an indication of tense.

Because of the confusing terminology in the literature of what is exactly the difference between lexical aspect, grammatical aspect and grammatical tense, these terms have to be defined exactly. By lexical aspect I mean the inherent features of an event description, i.e. the verb and its arguments. I have defined three different event descriptions in terms of zero, one and two state events. Although in the literature Vendler's classification is widely used, it is still continually being refined and reformulated (see for example Smith, 1991). This is why I use Klein's (1994) definition of the temporal features of the lexical content of an event/state according to its linking to some topic time. For zero-state expressions (*be, love*) there is no topic time contrast involved (states ; durative + atelic) ; for one-state expressions (*swim, look)* at least one topic time contrast is involved (activities ; dynamic + atelic) and for two-state expressions (*find, break, die, give a letter, steal a loaf of bread)* there is an internal topic time-contrast for a source and a target state (achievements and accomplishments ; dynamic + telic).

By grammatical aspect and tense I mean the external temporal relationships between the topic time TT, the time of utterance TU, and the time of situation TSit. In order to test the aspect before tense and the tense before aspect hypotheses, the aspect and tense functions must be clearly distinguished. On the basis of Klein's Basic Time Structure (1994, see above), I define aspect as the temporal relation between the time talked about (the topic time TT) and the situation time itself (TSit). Tense is defined as the temporal relationship between the topic time TT and the time of utterance TU. The grammatical aspect-before-tense hypothesis tested in this study claims that the first emerging morphological markings (e.g., inflections and auxiliaries) have a grammatical viewpoint function, that is, they encode how the TSit of the event described in the utterance is related to the TT for which the utterance is asserted. The tense-before-aspect hypothesis, as validated by the ESF studies (Dietrich et al., 1995) claims that the earliest variation in verbal forms must be explained by variation in the temporal relation between the TT and the TU.

In sum, I assume that it is the establishment of a straightforward temporal order between events which is the driving force behind the development of linguistic means such as, for example, verbal inflection. In whatever way the speaker may choose to present his/her discourse, the temporal order between events (or states) must be made clear in each type of discourse. Although grounding contributes to the temporal coherence of a text (backgrounded events are simultaneous with foregrounded events), I assume that the temporal order between events is established primarily by what I call « topic-time tracking » (Bohnemeyer, 1998, pp. 111). As described above, I believe that temporal coherence in discourse is established by the discourse-pragmatic, lexical, or morphological encoding of (1) the global TT-TU relation (tense), (2) the local TT-TSit relation (aspect), and (3) the anaphoric relation between TT's (BEFORE, AFTER or WHILE). If the discourse type is known, the essential part of this temporal information is already given (see the *quaestio*-model described above). In narratives, for example, by default, all events follow each other (topic condition) and are perfectively narrated (focus condition). The global TT-TU relation in a narrative is normally that TT is before TU because the events have happened in the past. In contexts where these default conditions are violated, learners have to indicate these « deviant » temporal relations. The relevant question is how they express this. Do lexical adverbials suffice or do learners have to use morphosyntactic means ? If they do, which of the temporal relations will be « morphologized » first, tense or aspect ? In order to find out whether the first occurrences of morphological experimentations are indications of a deviant tense or aspect temporal relationship, I will use very restrictive contexts in which the above default conditions are violated. I refer to them as diagnostic contexts.

3. The study

Informant characteristics

This study is based on longitudinal and cross-linguistic data from the ESF project (see Perdue 1993a, 1993b), set up to study and compare the development of individual temporal reference systems and to examine whether and how individual form-function patterns change in

the course of development. All data were provided by the ESF data bank on adult language acquisition[1].
There were three Moroccan learners of French (Abdessamad, Zahra, and Abdelmalek) and they were recorded from the onset of their acquisition of French. Data collection took place over three cycles of nine months, with one session per month on average. During these sessions, a certain number of activities took place, such as narratives, film retellings, role-plays, and conversations (see Perdue, 1993a).

At the time the data collection started *Abdelmalek* was twenty years old and had been illegally living in France for approximately twelve months. He arrived in France via Spain. His first language is Moroccan Arabic. After his migration to France, Abdelmalek worked as a fisherman on a boat in Marseille, until he had an accident in 1984. He was single and lived in a workmen's home. He had received a primary education in Morocco and had some rudiments of Spanish and French on arrival, but no professional qualification. He followed a French course for one hour per week for a short time, but this course had no noticeable effect on his performance in French. According to Dietrich et al. (1995), his performance was remarkable, to say the least. To call him a « risk taker » would be an understatement. He was very talkative, and loved to tell stories and interact generally in French.

Abdessamad had been in France about twelve months when the first data collection session took place. During the period of data collection, he had several jobs as a handyman. He was not married and lived in a shelter in Marseille. He can be characterized as the most advanced learner of French.

Zahra was in her early thirties when she came to Marseille with her four children to live with her (bilingual) husband, who was already working there. The first data collection took place about two years after her arrival. During the longitudinal period of data collection she worked as a cleaning lady. She had some contact with French speakers through her work and also through school authorities when her children started attending school. She herself had had no schooling whatsoever in Morocco, and the French course she attended on arrival in Marseille (2 hours per week) was apparently of very little benefit to her. In general, her situation as a Moroccan wife and mother made contacts outside the family somewhat difficult, and she remained reserved about speaking French.

Complex communicative tasks

One of the more important aims of the research teams of the ESF-project was to base their descriptions of learner varieties on in-depth, longitudinal studies, « seeking to identify which communicative factors, *in context*, motivated linguistic development, and which factors caused the learner's language to fossilize » (Perdue, 1993a, pp. 6). It was therefore decided to collect a variety of comparable spoken language data from small groups of learners over time, with the goal of reconstructing definable and recurrent language activities from recordings of spoken exchanges, and of observing how the linguistic characteristics of these activities evolved :

> adult learners were regularly recorded over a period of two and a half years from as near as possible to the beginning of the learning process, with the aim of constituting a corpus of 25-30 recordings of approximately two hours' length for 40 learners, i.e., four learners for each SL-TL pairing (Perdue, 1993a, pp. 6).

These encounters or sessions were divided into three similar cycles, each cycle consisting of six to nine sessions, depending on the possibilities of the individual research teams. By repeating speech elicitation activities in the form of cycles, the informants could be observed three times in similar conditions of language use. In this way, comparable data over time became available for analysis, offering a high-quality perspective on linguistic details of the L2 acquisition process.

The notation convention used in this study to refer to numbers of sessions in which specific activities occurred consists of the cycle number followed by the session number within that cycle (e.g., sessions 1.3, 2.3 and 3.3 refer to session 3 in cycles 1, 2, and 3, respectively). In the presentation of utterances, the session numbers precede the initials of the informants concerned : Abdelmalek is AL, Zahra is ZA, Abdessamad is AS.

[1] These data are available at the Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen, The Netherlands.

The retelling of the silent film *Modern Times* (see Perdue, 1993a) was used as the most structured type of narrative discourse data in the ESF project. I am very much aware of the fact that film retellings and personal retellings of experiences are embedded in time in different ways. Personal narratives have a clear deictic anchoring time span, which is the time of speech. All personal experiences normally have happened in the past, before TU (although I also found references to future events or states in the personal narratives). For the film retellings, the situation is totally different and the temporal embedding of the film retellings depends heavily on the scaffolding of the interviewer. Does he use a past topic time (What happened in the film (after I left) ?) or a present one (Can you tell me what happens after Charlie leaves prison) ?

I would like to argue here that, although the interviewers presumably all followed the same procedure, it does not matter very much for my analyses of the way temporal relations are established by the learners in the film retellings. I have already described above the global TT maintenance principle or anchoring tense : this principle first defines for each TT in a set of related utterances (or discourse episode) the relation between TT and TU. The location of TT relative to TU in a set of related utterances (or discourse episode) can be explicitly marked by a positional TAdv in the first utterance of an episode or is based on situational context (the episode is in the past for example). If it is not marked explicitly, the relation between TT and TU is by default simultaneous (TT = TU is the present). The global temporal frame which is thus set is implicitly maintained over subsequent utterances, unless marked otherwise. This means that the learner, once an anchoring tense (relation TT-TU) is chosen, should maintain this tense unless there is a shift of temporal frame (from present to past reference or vice versa, for example). When analyzing the film retellings, I look at whether the time chosen as an introductory tense is maintained throughout the story. Deviations from the anchoring tense should then be motivated by either a change in the global TT to TU relation (the learner decides to change from embedding the discourse in the present to embedding in the past, for example) or of the local TT to TSit relation (a change in the aspectual viewpoint marking).

4. The procedure of data analysis ; diagnostic contexts

This section serves two purposes : On the one hand, it gives a functionally organized description of the temporal framework of the film *Modern Times* which was used as a stimulus for the elicitation of data which function as the central data-set in this chapter. In addition, it shows how the temporal coherence in the film retellings is built up. Temporal coherence in this type of discourse is achieved by shifting and maintaining the topic times to which each event time is anchored. This temporal framework is controlled by the « reality-check » of the film, which enables me to give temporal or aspectual meanings to the various TAdvs, connectives and proto-verbal markings on and around the verb.

I defined as diagnostic contexts those scenes of *Modern Times* which might cause a violation of the default discourse principles. Violations of these three discourse principles must be marked explicitly, given the fact that they cannot be inferred from the situational or discourse context. That is,

(a) those scenes in which the events cannot be told in their chronological order because some events happen at the same time and thus TT (1) is not after TT (2) but simultaneous with it. This implies a violation of the topic condition ;

(b) those events which cannot be told from the default perfective aspectual viewpoint because, for example, the TSit is before or after the TT. There is a dissociation of TT and TSit, that is, between the temporal location of TT on the time-axis and the time that TSit actually takes place. This asks for a respectively perfect or prospective aspectual viewpoint respectively and is thus considered as a violation of the focus condition.

A violation of the third condition, the global TT-TU relation is more difficult to catch in the film retellings : Why should the learners change the global TT-TU relation in a narrative which is not embedded in time ? That is why I also included the personal narratives in the comparative analyses.

When exactly does the learner have to make the order between the events and/or the relation between the topic time TT and the situation time TSit explicit in retelling *Modern Times* ? To explain this I have to give a short summary of the temporal organization of this part of the film.

4.1. Marking temporal relations in Modern Times

The subtitle of the stimulus fragment of *Modern Times* is : « Determined to return to prison ». It starts with a scene where Charlie Chaplin comes out of jail and finds work in a shipyard. Meanwhile a girl, alone and hungry, sees a bakery van unloading bread at a bakery. As she steals a loaf of bread, another woman sees her stealing the bread and tells the baker, who in turn calls the police. In her flight the girl bumps into Charlie, and when the police arrive, he has the bread in his hands and takes the blame of the theft in order to return to jail. A couple of days later, the girl and Charlie are sitting under a tree when they see a couple coming out the front door of a lovely house. The husband kisses the wife goodbye as he goes off to work. Our heroes express their determination to get their own house house. When Charlie and the girl meet each other again, she tells him that she has found a house and takes him to see it. When Charlie enters the house beams fall and tables collapse and the roof falls while he is sweeping, but they eventually succeed in making the house more comfortable.

From the story-line given above, it is clear that the temporal framework of the retelling can simply be built up by summing up all the snapshots seen in a chronological order (Principle of mentioning events in their Natural Order, PNO). All the learner has to do is to shift the topic time (over the chronological time-axis) and relate the time of the event to it. The video camera shifts smoothly along the time axis. In this kind of narrative, the reteller does not even have to mark a shift in topic time explicitly, because all the events are shown in their chronological order as in (2).

(2) 2.9 ZA
après charlot [le parti] à [lestoWrã][1]
then Charlie go to a restaurant
[jana] charlot [iletire] deux plateaux
there is Charlie take two sides
et après i [domãd] a la dame pour [mãZe]
and then he ask the woman to eat(food?)
et apres i [mãZ] tout seul
and then he eat alone

How then can I ascertain which linguistic means are actually used and which are needed by our learners in order to express the order of the events ? The learner (Zahra in example 3) does not have to give formal contrasts to the basic forms for the expression of tense and aspect contrasts. The essential temporal and aspectual information is already given. In a narrative the events follow each other perfectively (the focus condition) and in a chronological order (the topic condition). This is why, the « diagnostic contexts » are needed. I defined the « I stole the loaf of bread » scene and the « I have found a house » scene as diagnostic contexts. In retelling these scenes the learner may get into problems because the situation time and the topic time are not (more or less) simultaneous but rather the topic time TT is after the time of situation TSit (perfect). This is a violation of the focus condition which requires perfectively marked events in which TT and TSit are more or less the same (TSit1 includes TT1). More specifically :

(a) When Charlie says that he has stolen the bread, the stealing event (TSit) has happened before the time he (falsely) admits to the crime (TT). The relevant inference here is that he has the bread in his hands at the moment of taking the blame : he is referring to the resulting state (TSit < TT) ;

(b) When the girl says that she has found a house, the event of finding a house precedes the time at which she tells Charlie about it (TSit<TT).

[1] *Note de l'éditeur* : la transcription du corpus reprend la forme aménagée de l'Alphabet Phonétique International utilisée pour la transcription du corpus ESF. Ainsi W indique une intonation haute, Z transcrit [ʒ], etc. Les conventions complètes de transcription ESF sont consultables sur le réseau Internet.

In retelling the « I stole the bread » and the « I have found a house » scenes, the reteller has to mark explicitly that the topic time and the situation time are dissociated. In the direct speech of Charlie and the girl, the times of situation (stealing the bread and finding the house respectively) are not the same as the topic time TT (in the case of reported speech, the topic time TT is the time of speech, the time of utterance TU of Charlie and the girl). The situation time of stealing the bread, for example, is completely over at the topic time.
Note that in retelling this scene, the relevant inference is that Charlie has the bread in his hands in a « here-and-now context » (in the « actuality » of the film), which prefers an aspectual TSit < TT (TU) contrast to a temporal (TSit =)TT < TU contrast. The camera does not take us back to the stealing event (TT < TU) but zooms in on Charlie, who is in the post-state or the resultative state of stealing the bread (TSit < TT).

I have also defined all simultaneity scenes as diagnostic because in retelling them in the way they are presented in the stimulus, the learners have to stop the metaphorical shifting of the video camera on the time axis. Several events are happening at the same time and thus the topic time TT cannot automatically shift. This is for example the case in retelling the scene where Charlie and the girl are sitting under the tree while the couple says goodbye and in I the case of the simultaneous actions which occur in the dream house.

In retelling these scenes of the film, the learner cannot rely on the automatic shift of topic times following the topic and the focus conditions. The learner is forced — if he wants to retell these events while maintaining temporal discourse coherence — to make explicit that the topic time does not shift in the case of simultaneity of two events.

For the analysis of these contexts, I followed the same procedure and coding as I did for the analyses of the personal narratives in the next section : utterance by utterance I picked out, coded and copied the temporal adverbials, the connectives, the main verbs and verbal deviations (proto-verbal markings) from them. I also coded the lexical aspect type of the predicates (zero, one, two-state), I copied the main verb form and the proto-verbal markings on the coding line and gave them a POS1 (before the « subject ») or POS2 code (other position). All the proto-verbal elements got a POS1 or POS2 position code. A POS1 code means that the proto-verbal marking is placed in the topic component of the utterance « independently » of a possible other verb in the focus component. In that case, the proto-verbal element is coded as proto-COP (ula). If the protoverbal marking is placed in the focus component, « adjoined » to the verb, I coded it as proto-AUX(iliairy).

4.2. Discourse analysis of the Modern Times film retellings in French L2

In order to demonstrate the interaction between the development of discourse organization and the emergence of grammatical means, I present the Modern Times retellings of the learners of French in parallel columns. In the left column I present the retellings from cycle 2 and in the right column the retellings from cycle 3. I deal with each of the three informants in turn. This presentation of the data gives a clear picture of how the learners adapt their linguistic repertoire to create greater temporal coherence in their retellings. We will see that those contexts which necessitate a violation of the three pragmatic discourse principles (described above), are an excellent testing ground for the diagnosis of the expressive power of linguistic means at a learner's disposal.

Can learners organize the information in a temporally coherent way given the set of linguistic means acquired at a given stage of acquisition ? Can lexical adverbials indicate a particular violation of the basic principles or do the diagnostic contexts rather show us precisely the weak points of the expressive power of lexical adverbials ? Can we point to those contexts where a coherent discourse organization asks for grammatical means (e.g. morphosyntactic tense and aspect markings) because lexical adverbials and basic principles of discourse organization no longer suffice ?

In the discussion of the data I will particularly focus on what shaping and/or pushing factors determine the development of grammatical means. Is it lexical aspect, is it L1 transfer or is it the influence of discourse organization that demands the marking of grammatical viewpoint aspect ?

On the basis of an in-depth discourse analysies, I will attempt to show in particular that :

(a) Tense distinctions are not the first to be marked (the tense before aspect hypothesis validated by Dietrich & al., 1995, pp. 270), but the first emergences of grammatical

(morphosyntactic) markings of verbs have the function of grammatical aspect (viewpoint) marking. This is in accordance to the hypothesis that the development of temporal coherence in discourse, in which grammatical viewpoint aspect plays a crucial role, pushes the emergence of grammatical means.

(b) The inherent lexical features of the verbs do NOT attract a particular (pre)morphosyntactic coding (the lexical aspect hypothesis).

5. The data

ABDELMALEK

(a) **The poststate marking of TSit < TT : « I stole the bread ».**

In (3) we see how Abdelmalek retells the bread-stealing scene, in cycle 2 (left column) and in cycle 3 (right column) :

(3) **« I STOLE THE BREAD »**

AD 2.9	AD 3.9
voilà [eparti] avec un petit fille	*el/[il mavole] un baguette de pain*
there leave with a little girl	she/he steal a bread
[e] déjà [tuvole] un baguette de pain	*l'autre elle [mevjen] [imadi] « non »*
is/and already you (=she) steal a bread	the other she come say « no »
Charlie Chaplin [ipas] avec la route	*[ilmetrape] la police le elle*
Charlie Chaplin walk with (=on) the street	catch the police she
voilà [eveni] la police [trap] avec le fille	*[imadi] « non [se] pas elle [ilmavole] »*
there is come the police catch the girl	(he ?) say « no it is not she steal »
voilà [eveni] Charlie Chaplin	*[se] moi je [vole]*
there is Charlie Chaplin	it is me I steal
[ilmadi] [se] pas le femme [tuvole]	*bon il [meatrape] le charles*
he say is is not the wife steal	okay they catch Charles
moi je [vole]	*[mevjen] le dam*
me I steal	come the woman
voilà le fille [reste] avec l'autre dame	*[tumadi] non [se] pas le Charles [ilmavole]*
there is the girl stay with the other woman	say « no it is not (the) Charles he steal »

In general it can be seen that Abdelmalek uses one single basic form for each verb at each cycle. In cycle 2 the basic form of *venir* and *attraper* is [eveni]and [trap], in cycle 3 [mevjen] and [meatrape]. The basic form of *dire* stays the same in cycle 2 and 3, [ilmadi] and *voler* is in cycle 2 [vole] and changes in cycle 3 between [evole] and [mavole]. According to Noyau (1995), it often remains inconclusive whether the preverbal [ma-] or [me-] morphemes also contain an oblique first person pronominal form. Noyau proposes a default perfective value for these forms in narratives. As far as her analysis of the preverbal [ma] in the cycle 3 retellings is concerned, I totally agree with Noyau.

However, I do not agree with Noyau's analysis that the functional distinction of the verb suffixes V-[e] *versus* V-∅ (in cycle 2 and in cycle 3) is based on the lexical aspect of the verb type. My conclusion is that the inherent semantic features of the verb have nothing to do with a systematic type of early morphosyntactic encoding. I found that two-state verbs are not only marked V-[e] and one-state verbs are not only marked V-∅. My observations in contexts such as (3) above show that in cycle 2, pure one-state verbs like *rester* (stay) take a V-[e] encoding and pure two-state verbs like *attraper* (catch) occur in a basic V-∅. This observation goes against the lexical aspect hypothesis.

In general I observed that for a functional distribution of morphemes, it is only in the *pre*-verbal area that variation in form indicates a variation in meaning. Notice that in Abdelmalek´s diagnostic contexts nothing indicates that this verbal variation expresses tense or aspect notions. The systematic formal differences of the prefixes found in the diagnostic context indicated a variation in person agreement :

- cycle 2 : la petite fille/la femme [**tua**vole] *versus* moi **je** [vole]
- cycle 3 : [**ilma**vole], [**ele**vole] *and* moi **je** [vole]

For the first person only the clitic pronoun *je* occurs in cycle II and III and for the 3rd person there is a clitic *tu* in cycle II and a clitic + prefix node [ilma] in the third cycle. This morphosyntactic variation shows no temporal-aspectual agreement. Apparently Abdelmalek has figured out that personal agreement must be marked in the prefix area. Note that there are no linguistic indications at all that Abdelmalek tries to embed the retelling in the past in the retelling of cycle 2.

(b) Simultaneity

With respect to simultaneity, there is one example of simultaneity of events in Abdelmalek's retelling of the scene in which the police are phoning a police car while Charlie enters a cigar shop and takes cigars and candy without paying and gives these to little children :

(4) 2.9	3.9
[*jana] les cigarettes* there is cigarettes *[iprã] cigarette* he take cigarette *[jana] beaucoup des petites filles* there is many little girls *il [don] quelquechose* he give something	*il [matelefon] la police* he telephone the police *il [mapartir] l'autre comme la [biro] de cigarettes* he leave the other as (to) the cigarette shop *[meprã] le cigarette et tout* take the cigarette and everything *il [madon] le petit deux les enfants* he give the small two children *[ilmadi] la police voila [i fo tu pej]* he says (to) the police : « you must pay »

The most interesting form in this cycle 2 retelling is the use of [jana] (there is) which Noyau (1995) and Véronique (2000) consider as having a durative existential value. This verb phrase seems to have the following function in establishing temporal coherence in Abdelmalek's retelling : set cigarettes and children on stage (existential [jana] (there is)) and let them stay there (durative, because there is no right boundary) while Charlie takes the cigarettes and gives candy to the children. Again, it can be seen in this portion of discourse that clear two-state verbs like *prendre* X (take X) and *donner* X (give X), do not take the V-[e] suffix as predicted by the lexical aspect hypothesis. The comparison of the verbal forms in cycle 2 to those of cycle 3 show that the basic (single) forms [prã] and [don] of cycle 2 receive a new [ma]-prefix in cycle 3. In fact, in this cycle 3 retelling almost all of Abdelmalek's verb phrases receive the default [ma/me] prefix for third person reference with the exception of the reported speech : *[ifo] tu [pej]*.

ZAHRA

In analyzing Zahra´s diagnostic contexts we will see that the reported speech of Charlie in Zahra's retelling in cycle 2 is literally the same as the one in Abdelmalek's cycle 2 : « "[se] moi [vole] le pain ». Zahra´s retelling, just like Abdelmalek´s, does not show any functional distribution of V-[e] and V-∅ verbal endings. I did not find any supporting evidence for the lexical aspect hypothesis ; there are no specific morphemes for a particular semantic type of verb.

(A) The marking of TSit < TT : « I stole the bread »

(5) 2.9	3.9
[jana] un fille [vole] le pain there is a girl steal the bread *[ja] un la dame* there is a woman *il [veni] avec Charlie* he(=she) goes with (=to) Charlie *[rogard] li fille [vole] le pai* see the girl steal the bread *après la dame [iparle] à la boulanger* then the woman speak to the baker *[rogard] le fille [ilavole] le pain* see the girl steal the bread *[jana] Charlie [ileparle] à [msjõ]* there is Charlie speak to man *[se] moi [vole] le pai* it is me steal the bread	*après un petit fille [t vole] le pain* then a little girl steal the bread *après [ja] un police [ilveni]* then there is a police come *[ja] un [msjõ] et la Wdame* there is a man and a woman *et /e [kori] [derj~e] la poWlice* and is ran after the police *"mesjo [se] pas un mesjo* mister it is not a mister *[se] la dame [t vole] le Wpain* it is the woman steal the bread *après i [turn] le fille [e parti]* then he go back, the girl leave

Except for [rogard] (look) and [e/iZerZ] (search) in cycle 2 and [turn] *retourner* (go back) in cycle 3, all the verb phrases have a V-[e/i] ending depending on the target infinitive form.

The basic forms of the verbs remain the same in the third cycle as they were in the second cycle ; [vole], [parle], [veni], and [parti]. These data also show that the lexical content of the verb does not attract a particular type of prefix or suffix. Both one-state verbs such as *parler* (talk) and two-state verbs such as *voler* (steal) take the V-[e] suffix. I do not see a functional reason for the V-∅ endings of [e/i cherch], [rogard] and in cycle 3 [turn]. The set phrase [jana] is developed in cycle 3 into the target-like *il [ja*] and is a very productive formula to frame Zahra's discourse.

(b) Simultaneity

In the last diagnostic context of Zahra's retelling we see her description of the simultaneous events of Charlie and the girl sitting in the grass and looking at a couple in front of their lovely house and the « finding their own house » scene :

(6)
le [parti] tous les deux à la [koWpan
leave both of them à la campagne
après Charlie [iparl] "[rogard] [se] la maison
then Charlie speak "look it (=there) is the house
après euh dix jours
after ten days
et Charlie i [cherche] le fille
and Charlie look for the girl
i [cherch] le fille après [iparle] Charlie + le fille
he look for the girl then speak Charlie, the girl
"[jana] la maison"
there is the house
après Charlie [ipart] a la mer
then Charlie leave for the sea (=water)
*[**fe** trõber] avec la tete*
fall with his head
i [tõb] a la mer
he fall in the water
après le [SerSE] un petit maiWson
then look for a little house
après [le parti] à maiWson + et la maison :tout/
then they leave for the little house
et la maison tout le platrõ [iVtõb]
and the house all the ceiling fall
les murs i [trõbe]
the walls fall

In cycle 2 we see that Zahra uses the [jana] versus the [se] predicative marker in order to contrast Charlie and the girl's observing the couple's house *[se] la maison* versus the possession of their own house [*jana] la maison*(the resultative state of looking for a house). Again, no systematic distribution of prefixes or suffixes can be observed. Note that a free analytic proto-AUX element like [fe] from the verb *faire* triggers the contrastive forms such as [fe trõber] versus [trõb] in cycle 2.

ABDESSAMAD

Abdessamad is an informant whose acquisition process of temporal reference has not been analyzed by Noyau (1995), Véronique (2000), or other researchers. Therefore I first give in a nutshell some of the essential features of temporal-aspectual reference in his first film retelling.

Cycle 1

Eleven times, Abdessamad uses the interesting construction [i komãse] + V, which looks like the French periphrastic construction for marking ingressive viewpoint *commencer à V*, « to start to ». He also uses the construction [ifini] + V two times ; this looks like the target periphrastic egressive construction *finir à* + V « to end with », as in :

(7) *alors charlot [i **komãse** mãZe]*
so Charlie starts to eat
...
*alors charlot [i **komãse** turn] comme ça*
so Charlie starts to go back like that
...
*après [i **fini** mãZe] [ile rãtr]*
after he finish eat he goes inside
*hein [**sa je**] [ile parti]lui*
it´s over he has left he
*alors [i **komãse**]toujours comme ça « bonjour hein. »*
so he starts always like that « bonjour hein »
...
*[**jãna**] la femme [ele pasE] tu [la di]*
there is a woman she passes by she says
*alors tu [ma di] [**ja**]une fille [ile vole]du pain*
so she says there is a girl she has stolen a bread
...
*[se] lui [i **komãse** marS] après [ileprã][le]fille.*
it´s him he starts to run afterwards he catches the girl

We see in the example above that Abdessamad uses more free morpheme-like elements in the preverbal area in order to mark the aspectual viewpoint. Take *[sa je] il eparti lui* « it's done, he has left » which clearly expresses that the poststate of [leparti] includes the beginning state of *[ikomãse] toujours comme ça « bonjour hein »* « he starts to make grimaces again and again ». This anchoring of two events expresses that as soon as Charlie has left he starts to make grimaces. Note that the frequentative temporal adverbial « always » adjacent to the description of the situation *comme ça « bonjour hein »* denotes an iterative aspect. From the stimulus, the film, it is known that Charlie makes grimaces again and again.

Cycle 2

In the following « I stole the bread » retellings we see that in the third cycle, Abdessamad uses the French past tense ; the *imparfait* for the copula *être* [ete], the *passé composé* [ila ete] and the predicative marker [sete] *c'était*. In his cycle 2 retelling we find two typical holophrases [ilepartitravaje] *il est parti travailler* and [jaõe ksida] *il y a eu un accident*. Because Abdelmalek puts the order of the events in another chronological line than they are presented in the film stimulus, I have to present longer stretches of discourse :

(a) The marking of TSit < TT : « I stole the bread »

(8) *le chef de usine [imadi] « voila va [SerSe] une cle »*
the director say « and now go look for a key »
alors i [SErS] n importe quoi
so he look for no matter what
[ja] une petite fille dans le fargo
there is a little girl in the police car
même le fille [ilevole] parceque [ja] pas du pain
the same girl steal because there is no bread
[ilevole] les bananes et tout ca
he (=she) steal the bananas and everything
[ileramene] les bananes a son pere
he (=she) take the bananas to her father
alors [jaœ̃ ksidɑ̃]
then there has been an accident
après [ya] une fille son pere i [travaj] pas
then there is a little girl her father work not
[sete] au chomage
it was in unemployment
le fille i [vole] les bananes
the girl who go to the port she steal bananas
[ivole] le pain et tout ca pour [mÃZe] tout ca
she steal the bread and that all to eat all that
le fille le tõbe
the girl fall

In cycle 2 the reported speech of Charlie « I stole the bread » is absent. Abdessamad only mentions this scene in a kind of flashback when he tells about Charlie and the girl's encounter in the police car. Because all other verb forms are in V-[e] format, there is no supporting evidence for the lexical aspect hypothesis. Note that Abdessamad when reporting the speech of the director of the factory uses a V-[e] suffix for a two-state verb in the utterance « *voila va [SerSe] une cle »* (and now go look for a key). Again it seems that a proto-AUX—in this case the target auxiliary *va (*go) indicating prospective viewpoint aspect—triggers form variation in the main verb. In the succeeding utterance, Abdelmalek uses again the basic form V-∅ for *chercher* « look for » : *alors [iSErS] n importe quoi* (so he looks for no matter what). It seems that Abdessamad is aware of formal distinctions in the suffix area triggered by differences in prospective versus perfective viewpoint on the events. On the basis of this diagnostic context it seems that formal distinctions are not based on differences in the inherent lexical features of the predicate but on differences in aspectual viewpoint needed for the temporal coherence of discourse. The verbal coding V-[∅] for a typical two-state verb cluster [ilesor] « he comes out » also goes against the lexical aspect hypothesis.

In the following I present part of Abdessamad's retelling which contains both simultaneous events and the « finding the house » scene. Notice that in cycle 2, one-state verbs take a V-[e/i] suffix and a V- ∅ suffix : [parle] and [rest]. The same holds for two-state verbs ; they take both a V-[e/i] suffix and a V-∅ suffix : [ileparti]and [iuvr]. In cycle 3, however, it is getting more difficult to find one-state verbs with a V-[e/i] ending and two-state verbs in the short V-∅ form. But note that the one-state verb *rester* (stay) takes a V-[e] suffix in [ilereste saswar].

(b) Simultaneity

(9) *[irest] ça [fe] un quart d'heure comme ca*
he stays for a quarter of an hour like that
comme le jardin …
in the garden
"bon [ale] [oniva]
okay, let´s go

« [vj~e] le voila [vj~e] tu [dor] avec moi »
come, there it is, come, you sleep with me
i [fe] un petit maison
there is/she has a little house

même temps [ilEveny] sur un jardin
at the same time he arrives at a garden
[ilereste saswar] pour respire un peu
they stay to to have a little break
[iladomãde] la fille
he asks the girl
« [eskE vuzave] le loyer »
do you have a house

The first utterance in the example above, contains two clear indicators of durativity and ongoingness conveyed by the inherent lexical features of the verb *rester* and the construction *ça fait* (it makes) in combination with a temporal adverbial. This leads to a picture of simultaneity of the events « sitting in the grass » of Charlie and the girl and the « saying goodbye » of the other couple outside the house.

Note that in his cycle 2 retelling a lot of two-state verbs have a V-∅ ending : even in the case of [iuvr la porte]. However, in cycle 3 there is a tendency to associate two-state verbs with V-[e/i] endings and one-state verbs with V-∅ endings.

6. Comparison with personal narratives

In the previous section the *Modern Times* data allowed a diagnosis regarding whether and how the Moroccan-French informants indicate a violation of default discourse-pragmatic topic and focus conditions. How do learners at different stages express, for example, that events overlap each other instead of following each other ? With respect to the question whether learners develop morphological tense markings for expressing a change in the global TT-TU relation, it was necessary to carry out comparative analyses with personal narrative data. In contrast with the *Modern Times* retellings, these data are deictically embedded in time and so they require the temporal relation between topic time TT and time of utterance TU to be made explicit.

ABDELMALEK

In this personal narrative about an event that had happened a few days earlier at work, Abdelmalek uses one-state ([reste]) and two-state ([done]) verbs in a V-[e] form and shows no indication of a past tense marking. Note that the reported speech is apparently the place for morphological bootstrapping: [Zãne] and [tj~e] are target-like forms of *j'en ai* (I have this) and *tiens*, the imperative form of *tenir* (hold).

(10) AL 2.7 a
« voilà [Zãne] un rendez vous à cinq heures »
I have an appointment at five
il [madi] non tu [reste] jusqu'à cinq heures
he (the boss) say no you stay till five o' clock
je [di] je reste pas
I say I stay not
voila je [done] les sous je [di] « [tj~e] »
I give the money I say hold on

In the following (re)telling about his arrival in France, Abdelmalek uses the proto-AUX [fe] (make) in the preverbal area in the construction [fe a marS] as an ingressive operator. The two-state verbs *se tromper* (err) and *partir* (leave) occur with a V-[e] ending and in V-∅ form.

(11) AL 2.1
moi je [feamarS] avec la route
I begin to walk on the road
je [trõpe] la route
I loose my way
je [par] avec la route de tran
I leave with the way of the train
…
après je [par] un jardin grand jardin
afterwards I leave a garden a big garden
toujours je [dor] jardin
every day I sleep in the garden
après je [SerS] un travail a vendanges
and then I look for work at vintages

ZAHRA

In a conversation about health insurances, Zahra says the following in order to indicate that the two-monthly injections are over :

(12) ZA 2.5
[se] les piqures tout deux mois [se fini]
it is the injections every two months it is over now
quand les dents malade et après [ekri] les papiers pour les enfants
when the teeth ill and then write the papers for the children
apres moi [leparti] [SerS] le docteur pour les soins
afterwards I leave search the doctor for care

Note that [SerS] occurs in a V-∅ form whereas Noyau, 1995) has argued that *chercher* in the (two-state) meaning of « to fetch » only should occur in Zahra's utterances in the V-[e] form.

In Zahra's conversational narratives I also found four examples of the proto-AUX ingressive marker [komãse] from the verb *commencer* « to begin ».

(13) ZA 3.9
il [komãse] euh [mãZe] sept heures et demie
he begin to eat at half past seven

ABDESSAMAD

In the following personal narrative (Cycle 1), Abdessamad tells about one of his (past) experiences with the bureaucracy at work.

(14) AS 1.4
[se] la femme [komãse le prepare] le + la feuille pour le congé
it is the woman begins to prepare the paper for the leave
…
moi je [travaj] deux jours
me I work two days
[i komãse rãplir] le chèque moi je [di] : « oh non [sa va] non [t ekri] pas »
she begins to fill in the check I say : oh no it's okay do no write

Abdelmalek uses the construction [komãse] two times. Over the whole retelling he uses this very productive construction six times in order to focus on the beginning of an event (ingressive aspect). The second set of utterances gives clearly a picture of simultaneity of two events, conveyed by the ingressive [komãse]. The lady begins to fill in a check *[i komãse rãplir] le cheque* and Charlie intervenes by saying that she does not have to do that : « *oh non [sa va] non [t ekri] pas* ».

Finally, consider Abdessamad's ingressive construction *[i komãse] à [tõbe]* (they begin to fall) in this role-play « chez le coiffeur » :

(15) AS 3.8
oui mais après les cheveux < &i &komãse > à &tõbe >
Yes but afterwards the hair begins to fall

7. Conclusion

The aim of this paper was to investigate whether the development of discourse organization favors the emergence of grammatical tense and aspect markings. It was stated that the establishment of a straightforward temporal order between events could be the driving force behind the development of grammatical aspectual (viewpoint) marking. In whatever way the speaker may choose to present his/her discourse, the temporal order between events (or states) must be made clear in each type of discourse. Although grounding contributes to the temporal coherence of a text, I assumed that the temporal order between events is established primarily by what I call « topic-time tracking » (Bohnemeyer, 1998, pp. 111) : temporal coherence in discourse is established by the discourse-pragmatic, lexical, or morphological encoding of (1) the global TT-TU relation (tense), (2) the local TT-TSit relation (aspect), and (3) the anaphoric relation between TT's (BEFORE, AFTER or WHILE). If the discourse type is known, for example a narrative, the essential part of this temporal information is already given by the inference of basic principles of discourse organization : (1) the global TT-TU condition (is past TT < TU), (2) the focus condition (all events/time of situation are perfectively bounded) and (3) the topic condition (all topic times form an anaphoric chain). In contexts where these default conditions are violated, learners have to indicate explicitly these « deviant » temporal relations. The relevant question is how they express these, because the basic principles of discourse organization no longer suffice. Do lexical adverbials then suffice or do learners have to acquire morphosyntactic means ? If they do, which of the temporal relations will be « morphologized » first, tense or aspect ? In order to find out whether the first occurrences of morphological experimentations are indications of a deviant tense or aspect temporal relationship, I used very restrictive contexts in which the above default conditions are violated. I referred to them as diagnostic contexts.

I want to summarize the results for the Moroccan French data as follows :

The verbal clusters mostly remained unanalyzed by the Moroccan learners of French until the end of the study. In general, the Moroccan learners of French took a long time to disentangle the verbal cluster. As I have suggested above, this is no doubt a direct consequence of the opacity of the complex verbal cluster in French. These learners all seemed to take over what is presumably the most regular form of each verb and (at each stage) this form has nothing to do with the lexical aspect of the verb. The diagnostic contexts showed that verbal forms (or rather verbal clusters) used for marking the poststate situations of « stealing the bread » and « finding the house » were no different from the verbal clusters used in the remainder of the retelling.

The same holds for the retelling of the diagnostic contexts of simultaneity : I did not find any contrastive morphologization for marking simultaneity. At the end of the data collection period (after 30 months) Zahra seemed to be aware of the diversity of morphemes around the verb but she could not make a functional temporal reference system out of it.

Abdelmalek's learner variety was a good example of how forms can precede function in the acquisition of tense and aspect morphology. In the first cycle he already showed a lot of verbal differentiation but without any functional contrast. In the third cycle most of his verbal forms receive the [ma/e] prefix but as Noyau (1995, pp. 178) has explained, this prefix does not have a temporal-aspectual function in Abdelmalek's cycle 3 learner variety. However, the learner variety of Abdessamad at the end of cycle 3 clearly showed the discovery of some precise semantic values of the target morphological means. Constructions like *je [swizale]* (I have been) and *je [ve ale SerSe]* (I will go search) indicated the analysis of the verbal compound block into : PRO AUX V.

The postverbal suffix domain (e.g. V-[e] versus V-∅) was not the context which showed acquisitional progress (as is argued by Noyau, 1995). It was in the preverbal area that in these learner data morphological experimentation began. Just like the Moroccan (and Turkish) learners of Dutch, the Moroccan learners of French showed that free protoverbal auxiliary like (proto-AUX) forms adjacent to the verb were the first indications of a creative verbal differentiation.

Tense distinctions were not the first to be morphologically marked (as is argued by Dietrich & al., 1995, pp. 271). The variation in proto-AUX in the preverbal area clearly expressed

differences in aspectual viewpoints. Abdelmalek and Abdessamad used the modal auxiliary [ifo], the target ingressive *commencer à* [komas], the idiosyncratic [fe à] and the formula [se fini] and [saje] in order to convey respectively prospective, ingressive and egressive aspectual viewpoint. Zahra also used the [saje] and [se fini] constructions for marking the end of a situation (egressive operator, which implies perfectivity). In retelling the simultaneous events Abdessamad used the *rester + V* construction in order to express imperfectivity via a periphrastic construction of durativity.

I have also found several examples of how these learners used temporal adverbials in order to express, via implicature, various aspectual viewpoints. Abdelmalek used *déjà* for marking a poststate viewpoint, Abdelmalek *ça [fe]* plus temporal adverbial for marking durativity and so imperfectivity.

In sum, these analytical means acted as indicators of a violation of the focus condition. These constructions expressed contrasts to the default perfective viewpoint aspect such as a poststate *déjà* and *[sa je]* or a prestate *[va] + V* aspectual viewpoint, an ingressive one *[komãs]* and *[fe à]* or an egressive one *[fini]*. These were all proto-AUX-like elements (with the exception of *déjà* and *ça [fe])*, that is, linguistically auxiliary-like constructions which are put in front of the verbs they affect. From the diagnostic contexts it appeared that these proto-AUX markings only indicate aspectual viewpoints and not temporal reference in terms of a relation between the topic time and the time of utterance.

The inherent lexical features of the verbs did not attract a particular (pre)morphosyntactic coding (the lexical aspect hypothesis). The data in the diagnostic contexts did not support the tendency observed by Noyau that two-state verbs occur with a V-[e] ending and one-state verbs with a V-∅ ending. The data clearly showed that two-state verbs such as *demander* (ask) and *ouvrir* (open) for the three Moroccan French learners occurred in one single form which was not V-[e] as expected by the lexical aspect hypothesis. Furthermore, one-state verbs such as *rester* (stay) also occurred in a V-[e] form.

Recollecting the hypothesis I stated at the beginning of this paper, these data clearly show that the need to express grammatical aspectual viewpoint for the establishment of temporal coherence in discourse is the main decisive factor that accounts for the way these Moroccan learners of French enter the morphological tense and aspect system of the target language.

References

Aarssen (J.). 1996. *Relating events in two languages. Acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch Bilingual children at school age*. Tilburg : Studies In Multilingualism, Brabant University [Doctoral dissertation].

Bos (P.). 1997. *Development of bilingualism. A study of school-age Moroccan children in The Netherlands*. Wilbur : Tilburg University Press [Doctoral dissertation, Studies in Multilingualism].

Bardovi-Harlig (K.). 2000. « From morpheme studies to temporal semantics : Tense-aspect research in SLA ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1.

Bohnemeyer (J.). 1998. *Time relations in discourse. Evidence from a comparative approach to Yukatek Maya*. Tilburg : Brabant University [Doctoral dissertation].

Bogaart (R.) 1999. *Aspect and temporal ordering. A contrastive analysis of Dutch and English*. The Hague : HAG [Doctoral dissertation].

Comrie (B.). 1976. *Aspect*. New York : Cambridge University Press.

Dietrich (R.), Klein (W.) & Noyau (C.). 1995. *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam : Benjamins.

Dimroth (C.) & Watorek (M.). 2000. « The scope of additive particles in basic learner languages ». in : *Studies in Second Language Acquisition*. 22, pp. 307-336.

Hinrichs (E.). 1981. *Temporele Anaphora im Englischen*. Tübingen : University [MA Thesis].

Hinrichs (E.). 1986. « Temporal anaphora in discourses of English ». in : *Linguistics and Philosophy*. *9*, pp. 63-82.

Housen (A.). 1995. *It's about Time. The Acquisition of Temporality in English-as-a-Second Language in a Multilingual Educational Context*. Free University of Brussels [Doctoral Dissertation].

Kamp (H.). 1979. « Events, Instants, and temporal Reference ». in : Bäuerle (R.), Egli (U.) & Stechow (A. von), (eds.). *Semantics from Different Points of View*. Berlin : Springer, pp. 376-418 [*Language and Communication*, 6].

Kamp (H.) & Roher (C.). 1983. « Tense in Texts ». in : Bäuerle (R.), Schwartz (C.) & Stechow (A. von), (eds.). *Meaning, Use, and Interpretation of language*. Berlin : De Gruyter, pp. 250-269.

Klein (W.). 1994. *Time in language*. London : Routledge.

Klein (W.) & von Stutterheim (C.). 1987. « Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen ». in : *Linguistische Berichte.* 109, pp. 163-183.

Meisel (J.). 1987. « Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition ». in : Pfaff (C.-W.), (ed.). *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge (MA) : Newbury House, pp. 206-224.

Noyau (C.). 1989. « The development of means for temporality in the unguided acquisition of L2 : cross-linguistic perspectives ». in : Dechert (H.), (ed.). *Current trends in European second language acquisition research*. Clevedon and Philadelphia : Multilingual Matters, pp. 143-170.

Paul (H.). 1872. *Prinzipien des Sprachgeschichte*. Halle : Niemeyer [2nd edition].

Perdue (C.), (ed.). 1993a. *Adult language acquisition : Cross-linguistic perspectives. Volume 1, Field method*s. New York : Cambridge University Press.

Perdue (C.), (ed.). 1993b. *Adult language acquisition : Cross-linguistic perspectives. Volume 2, The result*s. New York : Cambridge University Press.

Smith (C.). 1991. *The parameter of aspect.* Dordrecht : Kluwer.

Starren (M.). 2001. *The Second Time : The acquisition of Temporality in Dutch and French as a second language*. Utrecht : LOT.

Véronique (D.). 2000. « La temporalité ». in : Giacomi (A.), Stoffel (H.) & Véronique (D.), (eds). *Appropriation du français par des marocains arabophones à Marseille : bilan d'un recherche*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 33-61.

Von Stutterheim (C.). 1986. *Temporalität in der Zweitsprache.* Berlin : De Gruyter.

Appropriation des fonctions discursives et sémantiques de quelques expressions lexicales de la temporalité en français L2

Par Cyrille GRANGET
Équipe DELCA-SYLED
Université de Paris III : Sorbonne
(France)

Mai 2003

1. Introduction[1]

Dans l'appropriation d'une langue étrangère appelée ici L2, l'apprenant est sans cesse confronté à la nécessité de surmonter le déséquilibre plus ou moins prononcé entre ses intentions de communication et ses possibilités d'expression limitées dans la L2. Les moyens linguistiques choisis par l'apprenant sont souvent, et notamment dans les stades initiaux, l'occasion pour le chercheur de découvrir des possibilités d'expression insoupçonnées de la langue cible. Dans la tâche narrative, un enjeu communicatif essentiel consiste non seulement à choisir les événements à narrer mais aussi à effectuer des opérations en partie facultatives : spécifier l'ancrage temporel des événements par rapport à l'ici-maintenant du narrateur, indiquer les relations temporelles entre ces événements (antériorité, postériorité, simultanéité) mais aussi préciser la nature temporelle des processus mentionnés dans le récit. Pour ce faire, le locuteur natif dispose théoriquement du système des temps verbaux et de celui des adverbes temporels. Nous partons du constat selon lequel en milieu naturel et dans les stades initiaux les apprenants ne font pas prioritairement référence au temps des événements au moyen de la morphologie verbale, loin s'en faut (Dietrich, 1995 ; Dietrich, Klein & Noyau, 1995 ; Noyau, 2002 ; Starren & Van Hout, 1996 ; Starren 2001). Toutefois, si certains ne développent jamais la morphologie verbale, tous expriment la référence temporelle et emploient pour ce faire dès les stades initiaux des expressions lexicales. Même s'il est surtout question ici d'évoquer le rôle des adverbes temporels dans l'expression de la référence temporelle, nous préférerons parler de phase lexicale plutôt qu'adverbiale car nous verrons que des moyens lexicaux autres qu'adverbiaux peuvent exprimer des relations temporelles dans les lectes très spécifiques que sont les lectes d'apprenants.

L'objectif de notre étude est double : il s'agit d'une part d'observer le développement des expressions lexicales dans un contexte différent puisqu'il s'agit du contexte institutionnel dans lequel « on accorde beaucoup d'importance à l'enseignement d'une morphologie flexionnelle complexe »[2] (Klein & Perdue, 1997, pp. 305, note de bas de page) et très peu d'importance sinon aucune à l'enseignement des adverbes temporels, soit un contexte susceptible théoriquement d'influencer le processus acquisitionnel et notamment de retarder l'appropriation des adverbes temporels au profit de la morphologie verbale. Nous nous proposons d'autre part d'observer comment l'apprenant s'approprie progressivement les différentes fonctions et places des adverbes temporels qu'il emploie. Ce faisant, nous serons amenée à considérer le rôle de la L1 et de la L2 à la fois dans le choix des catégories conceptuelles à exprimer (succession, durée, position, itérativité, etc.) et dans le choix des moyens d'expression de ces catégories conceptuelles.

2. Les expressions lexicales de la temporalité

Nous distinguerons parmi les expressions lexicales de la temporalité les adverbes temporels et deux autres items lexicaux (et, aussi) qui ne rentrent pas dans cette catégorie mais qui servent l'expression de la temporalité dans des variétés natives ou d'apprenants.

[1] Je voudrais remercier les deux évaluateurs anonymes pour leurs analyses de la précédente version de cet article ainsi que Daniel Véronique pour d'utiles remarques. J'ai fait miennes certaines de leurs suggestions. Bien entendu, toute lacune m'est imputable.

[2] Les citations en anglais dans les textes originaux ont été traduites par l'auteur.

2.1. Remarques générales

Les adverbes temporels sont des moyens d'expression de la temporalité plus simples que les temps verbaux et c'est probablement une raison pour laquelle les apprenants non guidés de L2 y ont recours dans un premier temps (Starren, 2001). Une deuxième raison consiste à souligner la richesse fonctionnelle du système adverbial qui permet d'exprimer des notions temporelles variées. Cette richesse et cette variété des adverbes temporels en font ainsi une catégorie également complexe. En effet, les adverbes temporels ne forment pas un système homogène : ils recouvrent plusieurs catégories sémantiques aux comportements différents dans l'énoncé.

Nous distinguerons deux types d'adverbes temporels selon leur position dans l'énoncé et leur portée. Certains adverbes temporels en position initiale d'énoncé portent sur l'ensemble de l'énoncé, ce sont surtout des adverbes de position (Klein, 1994) tandis que d'autres portent uniquement sur le processus exprimé par le verbe, il s'agit d'adverbes temporels divers comme les adverbes de fréquence, de durée ou de contraste. Tandis que les uns contribuent à préciser l'intervalle temporel dans lequel a lieu la situation ou l'événement mentionné, le temps topique (TT) d'après la terminologie de Klein (1994), les autres précisent la nature du processus, soit le temps de la situation (TSit).

Si l'on considère de plus près les adverbes temporels de position, on peut distinguer des adverbes déictiques (*maintenant, hier, dans deux jours*) et des adverbes anaphoriques (*après, la veille, deux jours après*) qui sont en quelque sorte les pendants des précédents. Dans le discours narratif non personnel qui constitue le matériau sur lequel porte notre étude on rencontre plus souvent les adverbes anaphoriques dont nous allons préciser quelques caractéristiques fonctionnelles. Les adverbes temporels anaphoriques ont théoriquement une double voire triple fonction. Dans la narration, ces adverbes ont une fonction discursive qui consiste simplement à établir un lien entre un événement é1 et un événement é2.

elle a accepté (é1)
puis
elle a refusé (é2)

Par ailleurs ils ont deux fonctions sémantiques : premièrement ils indiquent la nature de la relation entre les deux événements : postériorité, antériorité ou simultanéité ; deuxièmement ils peuvent indiquer la durée (*quelques minutes de réflexion, dix jours plus tard*) qui sépare é1 de é2.

elle a accepté
après quelques minutes de réflexion elle a refusé

Ces derniers adverbes de par leur caractère composé sont plus complexes. On remarquera que ces adverbes temporels anaphoriques imposent des contraintes syntaxiques. Notons ainsi quelques différences entre le français et l'allemand :

après 10 jours, elle est partie
10 jours après elle est partie
nach 10 Tagen ist sie weggegangen
*10 Tage nach ist sie weggegangen
10 Tage danach ist sie weggegangen

Tandis que la préposition *après* peut se positionner à la fois au début et à la fin du syntagme adverbial, la préposition *nach* en allemand n'a pas cette mobilité. Une construction est possible toutefois avec syntagme nominal + adverbe anaphorique *danach*. Dans les variétés natives et a fortiori d'apprenants l'adverbe anaphorique de position peut avoir un contenu duratif nul, dans les cas où deux événements s'enchaînent. Ceci ne remet pas en cause la fonction sémantique de l'adverbe anaphorique de position.

Concernant les autres adverbes temporels qui portent sur le temps de la situation exprimée par le verbe et les autres constituants de l'énoncé, on peut également établir une distinction entre les adverbes anaphoriques et les autres, à savoir adverbes de durée (ATD) et de fréquence (ATF). En fait d'adverbes anaphoriques, il s'agit des adverbes anaphoriques de contraste et d'itérativité (ATC et ATI) généralement considérés comme une catégorie à part

(Vet, 1980 ; Klein, 1994 ; Starren, 2001 ; Perdue, Benazzo & Giulano, 2002). Par adverbe anaphorique de contraste (encore/noch, déjà/schon), on entend un adverbe qui exprime un lien anaphorique entre le temps de la situation de l'énoncé dans lequel il s'insère et un autre intervalle temporel présupposé, passé (*il est minuit et il est encore debout*) ou futur *(il est cinq heures et il est déjà debout*). Les adverbes d'itérativité (*encore, à nouveau/noch, noch mal, schon wieder*) permettent de quantifier l'occurrence d'un même événement dans le récit (*il a encore gagné au loto*). Le point commun entre ces adverbes est bien de créer un lien anaphorique avec un intervalle temporel de la portion de discours qui précède (Perdue & al., 2002)

Nous accorderons une attention particulière à deux catégories d'adverbes anaphoriques mentionnées ci-dessus, soit d'une part les adverbes anaphoriques temporels de position (ATP) et d'autre part les adverbes anaphoriques temporels d'itérativité (ATI). Dans le discours narratif, les ATPs permettent d'indiquer le déplacement dans le temps du récit, soit la progression temporelle, et contribuent à ce titre à mettre en place la structure narrative du discours. Quant aux ATIs, ils contribuent également à la mise en place de la structure narrative dans la mesure où leur présence, facultative, permet de mettre en relation différents intervalles temporels mentionnés dans le récit.

Ces adverbes temporels peuvent être rapprochés d'autres items lexicaux non adverbiaux. Les ATPs peuvent être rapprochés et contrastés dans une certaine mesure avec le connecteur/conjonction de coordination *et* dont la fonction dans le discours narratif consiste également à exprimer la succession d'événements le long de l'axe temporel mais pas seulement. Selon Klingler et Véronique (2002), à la lumière de lectes d'apprenants *et* exprime tantôt la succession, tantôt un rapprochement de l'ordre de l'énumération ou de l'addition entre des actions constituant une unité temporelle ou macro-événement. De la même façon, les ATIs ont quelques points communs avec les particules de portée à valeur additive *aussi/auch*. Les ATI expriment la répétition d'un événement qui a déjà eu lieu précédemment (*Alex a encore gagné 150 euros*) tandis que les particules additives suggèrent qu'une personne ou un objet ont participé ou été incorporés à un événement ou une situation comme d'autres objets ou personnes (*Alex a aussi gagné 150 euros*). Non seulement les concepts d'additivité et d'itérativité sont proches mais les moyens qui expriment ces concepts sont aussi similaires de par leur positionnement dans l'énoncé après le verbe fini (une position possible). La différence entre aussi et encore ici est une différence de portée : tandis qu'aussi porte sur le sujet de l'énoncé (Alex), noch porte sur l'action exprimée par le verbe non fini (gagné). Nous verrons au cours de notre étude empirique de l'appropriation des expressions lexicales de la temporalité que ces rapprochements ne sont pas insignifiants.

2.2. Richesse et limites des expressions adverbiales de la temporalité en français et en allemand

Rappelons ici que l'objet de notre étude n'est pas le développement parallèle des expressions lexicales de la temporalité et des temps verbaux mais l'appropriation des fonctions discursives et sémantiques de l'adverbe temporel. Les adverbes temporels sont subordonnés à la morphologie verbale et on considère ainsi volontiers que ce sont des expressions secondaires de temporalité. En effet, en français, et d'ailleurs dans la plupart des langues romanes et germaniques, la référence temporelle est souvent doublement marquée : par le temps verbal et par l'adverbe temporel (Klum, 1961 ; Bartsch, 1972 ; Vet, 1981, 2002 ; Klein, 1994). Même si les études consacrées aux temps verbaux sont plus nombreuses que celles consacrées aux adverbes temporels (Henning, 2002), les recherches en acquisition ont toutefois contribué à montrer que les adverbes temporels constituent des marqueurs de temporalité efficaces au même titre que les temps verbaux et indépendants dans les premiers stades de l'apprentissage en milieu non guidé (Carroll & Von Stutterheim, 1997 ; Starren & Van Hout, 1997 ; Starren, 2001).

Comme le souligne déjà Klum (1961), « les systèmes verbal et adverbial » représentent « deux systèmes concomitants, parallèles mais relativement indépendants. », ce que souligne également Klein (1994) en notant qu'adverbes temporels et temps verbaux ne sont pas en compétition. Il convient ici de préciser l'étendue et les limites du système adverbial à la fois qualifié de « riche palette adverbiale » (Carroll & Von Stutterheim, 1997) ou de « formidable réservoir d'expressivité » (Starren, 2001) et dit « incapable » d'exprimer à lui seul tout ce qu'exprime la morphologie verbale (Vet, 1980).

La richesse des expressions lexicales de la temporalité a déjà été soulignée ci-dessus : les adverbes temporels permettent non seulement d'inscrire un ou plusieurs événements dans un intervalle temporel précis (qu'il s'agisse d'une expression anaphorique, déictique ou encore d'une expression du calendrier) en se constituant en temps topique (TT) en position de début d'énoncé mais aussi de spécifier l'aspect de la phrase en apportant en position postverbale quelques précisions d'ordre duratif, fréquentiel, etc. quant au temps de la situation (TSit). Si les adverbes temporels peuvent donc exprimer des valeurs et des relations temporelles complexes, ils ne peuvent pas toutefois, comme le soulignent Vet (1980), Klein (1994), Starren (2001) et d'autres, exprimer l'aspect grammatical, soit, dans la terminologie kleinienne, les relations entre le Temps Topique (TT) et le Temps de la Situation (TSit). Ce déficit expressif du système adverbial est souvent conçu dans l'étude du développement des expressions de la temporalité en L2 comme une incitation à dépasser le stade lexical de l'expression de la temporalité vers un stade morphologique, puisque les temps verbaux permettent quant à eux d'exprimer ces relations complexes entre TT et TSit. À l'inverse, on notera que les temps verbaux ne peuvent exprimer les fonctions connectives ou contrastives que remplissent si finement certains adverbes temporels.

La richesse d'un système adverbial peut également apparaître dans les différences d'usage de l'adverbe temporel et notamment de l'adverbe temporel anaphorique dans le discours narratif en français et en allemand par exemple. À ce propos nous souhaitons faire deux remarques.

D'abord les études des adverbes temporels dans les récits en français et en allemand montrent que les adverbes temporels en allemand ont une fonction discursive que n'ont pas nécessairement les adverbes temporels en français, différence liée à l'absence de différences aspectuelles en allemand entre les deux temps du passé que sont le Prétérit et le *Perfekt*. En français la différence aspectuelle entre le passé composé et l'imparfait conduit à une distribution discursive de ces temps du passé dans le récit : tandis que l'imparfait exprime des événements d'arrière-plan, le passé composé exprime des événements de premier plan. Cette distribution suffit à indiquer les changements de plan, l'emploi d'adverbes étant dès lors facultatif. En allemand, le changement de plan ne se traduit pas par un changement de temps verbal mais par l'emploi d'un adverbe temporel, d'une conjonction de subordination ou d'une périphrase (Sacker, 1983). Les changements de plan en allemand sont donc marqués par un système d'adverbes qui indiquent qu'un événement se détache du fond (Blumenthal, 1997). Les adverbes temporels sont ainsi porteurs d'une fonction discursive que ne portent pas les adverbes temporels en français. Ces analyses ont été confirmées par l'étude empirique de Bronckart et Bourdin (1997) : on n'observe pas ou peu de changements de temps en allemand dans les récits. Le temps dominant est le *Perfekt*. Les auteurs expliquent que cet emploi uniforme d'un temps verbal est conjugué à la présence fréquente d'adverbes temporels. On voit bien ici que des notions ou catégories conceptuelles comme le changement de plan ne sont pas encodées de la même manière dans ces deux langues : d'abord par les temps verbaux en français, facultativement par les adverbes temporels ; éventuellement par les adverbes temporels en allemand, jamais par les temps verbaux.

Ensuite, et c'est notre deuxième remarque, l'emploi d'adverbes temporels est quantitativement variable d'une langue à une autre. Ainsi une étude empirique de Carroll et von Stutterheim (1997) apporte des preuves quantitatives de la présence renforcée des adverbes temporels dans les récits de locuteurs natifs germanophones par rapport aux récits produits par des anglophones natifs. On peut noter au passage que les auteurs analysent les narrations produites par ces deux échantillons de locuteurs, germanophones et anglophones, à partir du fameux support des *Temps Modernes* qui a également servi de stimulus dans notre expérience. Il apparaît que des récits comparables en raison d'un support et de conditions de narration identiques d'un groupe de locuteurs natifs à un autre ne témoignent pas de structures temporelles identiques tant en nombre qu'en nature. Il apparaît que les germanophones expriment des catégories temporelles plus variées, ne se limitant pas à la succession, et expriment explicitement au moyen des adverbes anaphoriques les informations temporelles alors que celles-ci sont souvent implicites en anglais, devant dès lors être inférées des caractéristiques aspectuelles inhérentes aux événements mentionnés. Les auteurs concluent que la cohérence temporelle peut dans certaines langues comme l'allemand être préférablement marquée par des moyens lexicaux tandis que cela se fera au moyen de la morphologie dans d'autres langues et que ces différences de perspective pourraient constituer des obstacles à l'appropriation de la temporalité jusque dans des niveaux très avancés.

Cette dernière remarque nous inspire une dernière précision à propos des différences entre le système adverbial du français et celui de l'allemand. Comme le note Starren (2001), « ce que l'on doit inférer dans ne langue est ou peut être explicitement marqué dans une autre et cela a des conséquences sur la façon dont est établie la cohérence temporelle ». Tandis que l'anaphore temporelle est linguistiquement marquée en allemand à travers l'adverbe temporel de succession *danach*, elle est implicite en français à travers l'emploi d'adverbes tels que *puis* ou *ensuite* et *après*. L'allemand possède ainsi plusieurs adverbes relationnels avec des points d'ancrages anaphoriques : *danach*, marqueur de postériorité étant le plus fréquent. On est en mesure de se demander comment les apprenants germanophones expriment l'anaphore temporelle dans l'apprentissage du français L2, sachant que l'anaphore temporelle est parfois explicite en allemand, toujours implicite en français.

Avant de décrire l'appropriation progressive des adverbes temporels et autres expressions lexicales comparables, quelques précisions quant aux données recueillies.

3. Le corpus

Le corpus a été recueilli auprès d'apprenants germanophones du français scolarisés dans un lycée de Berlin. Les 27 apprenants qui ont fourni leurs productions orales proviennent de 5 classes différentes : 5 apprenants débutants en 7ème, 11 en 8ème (deux classes), 4 en 9ème et 7 en 10ème. Tous apprennent le français selon la même méthode du manuel *Découvertes* et par conséquent selon la même progression grammaticale et lexicale. Aussi l'analyse des récits permet-elle de reconstituer le parcours d'apprentissage de l'apprenant germanophone du français sur une durée d'environ 4 ans.

Classe	7e	8e	8c	9	10
Âge	13 ans	14 ans	14 ans	15 ans	16 ans
Identifiant	**Sas** **Mik** **May** **Nin** **Mat**	**Ber** **Hil** **Ben** **Nad** **Asl**	**Mil** **Ant** **Nor** **Mes** **Vio** **Rea**	**Eys** **Lau** **Reg** **Dan**	**Gre** **Ann** **Lea** **Aid** **Dav** **Sah** **Léo**
Manuel	Découvertes 1	Découvertes 2	Découvertes 2	Découvertes 3	Découvertes 3

Figure 1 : échantillon des informateurs

Les apprenants germanophones ont entre 13 et 16 ans et ils apprennent le français à raison de 5 heures par semaine en 7ème, puis 4 heures en 8ème, 9ème et 10ème. Le français représente leur deuxième langue vivante après l'anglais, langue que tous les apprenants ont commencé à apprendre en 5ème classe. Même si certains apprenants ne sont pas de langue maternelle allemande, ils ont tous été scolarisés en allemand. Étant donné le fonctionnement sélectif du système éducatif allemand, on admet que les apprenants de langue maternelle autre que l'allemand qui effectuent leur scolarité dans un lycée peuvent être considérés, sur la base reconnue par l'institution d'une très bonne maîtrise de l'allemand, comme des apprenants quasi natifs. Le terme de L1 dans cette étude fait toujours référence à l'allemand. Le terme de L2 renvoie au français comme langue étrangère apprise et acquise au cours de la scolarisation.

Le corpus consiste en 27 récits de film différents recueillis en situation dialogique : un apprenant germanophone raconte le film à un locuteur francophone natif ; l'expérience a lieu dans une salle au sein de l'établissement scolaire. Les conditions de l'expérience ont été calquées sur celles du projet de la Fondation Européenne des Sciences sur l'acquisition de langue seconde dans le milieu social. Ainsi le récepteur natif ne regarde pas le film avec l'apprenant, de sorte à reconstituer les conditions d'un véritable échange à visée authentiquement communicative. Le film est un extrait du montage des *Temps Modernes* (version allemande) – 8' au total.

La méthode du manuel *Découvertes* est communicative au sens où elle invite les apprenants à découvrir plusieurs personnages à travers des dialogues, puis des textes, à se familiariser avec eux, et à résoudre à diverses étapes de leur vie les problèmes du quotidien. De la même façon, elle propose des activités semi-guidées dans lesquelles l'apprenant, seul ou en groupe, selon la situation, s'exprime dans la langue cible. Les apprenants ont donc l'occasion de s'exprimer à des fins communicatives mais l'enseignement de la L2 n'en est pas moins un

enseignement formel au sens où l'entend Ellis (2001). En effet, la progression du manuel *Découvertes* de la 7ème à la 10ème classe est une progression grammaticale basée avant tout sur l'apprentissage des temps verbaux.

Les adverbes temporels figurent dans le manuel au titre d'items lexicaux ; leur enseignement ne semble pas être réglé le long d'une progression comme celui des temps verbaux ni même subordonné à celui des temps puisque les apprenants sont dès le départ exposés à une grande variété d'adverbes temporels. En effet, ils peuvent exprimer au moyen des adverbes une variété de relations temporelles qu'ils ne pourraient exprimer temporellement puisqu'ils ne disposent que du temps présent. Au cours des 8 premiers mois d'apprentissage de la L2, ce qui correspond au bagage lexical théorique des apprenants de 7ème qui participent à l'expérience du récit de film des *Temps Modernes*, les apprenants ont été exposés à des adverbes anaphoriques et déictiques de position (*alors, puis, depuis, et puis, après, en ce moment, enfin, aujourd'hui*), à des expressions du calendrier et indications d'horaire (*un soir, jeudi, sept heures et quart*) mais aussi de durée (*un an, quatre ans*) de fréquence (*souvent, toujours*) et de contraste (*encore, déjà*). Autrement dit, les apprenants disposent de moyens riches et variés pour exprimer de façon lexicale des relations temporelles complexes alors qu'à ce stade de l'apprentissage, ils n'en ont pas les moyens grammaticaux. Ces adverbes temporels apparaissent en contexte dans les leçons du manuel, en général dans des dialogues ; ils figurent également à la fin du manuel et sont parfois traduits dans la L1 et employés dans un court énoncé en L2.

Étant donné ce bagage lexical, fonctionnel en puissance, on peut se demander d'abord dans quelle proportion les apprenants ont recours aux adverbes dans les récits de film, sachant que le film a certes été conçu pour l'expression de la temporalité mais qu'aucune attention particulière n'est accordée à ces marqueurs de temporalité dans la méthode étudiée alors que les temps verbaux font l'objet de nombreux exercices. Autrement dit, quel est l'impact de l'enseignement des expressions grammaticales de la temporalité sur l'emploi des expressions lexicales de la temporalité ? Sur quels adverbes va porter leur choix ? Enfin, l'organisation temporelle du récit en français L2 est-elle tributaire des moyens d'expression en allemand L1 ?

D'une manière générale, on pourrait penser que le contexte institutionnel ici renforcerait l'influence de la L1. En effet dans un enseignement de langue non immersif et qui plus est ici extensif, l'apprenant est très peu exposé à la L2. Les échanges, en dehors de la classe de français et parfois même au sein de la classe, se font essentiellement en L1, langue naturelle de communication et outil de travail dans les autres cours.

4. Description

4.1. Tendances générales

Le développement de l'adverbe temporel n'est pas linéaire (Figure 2). En dépit des différences individuelles on observe que le développement, timide dans un premier temps mais non négligeable pour autant, atteint son paroxysme au stade 2, moment auquel ont été enregistrés les récits des deux groupes de 8ème. À ce stade, les apprenants emploient en moyenne entre 4 et 5 adverbes temporels par récit.

Si l'on observe le développement qualitatif des adverbes temporels à différents stades de l'apprentissage, on relève deux phases dans le développement de l'emploi des adverbes temporels (ADVT) du français chez les apprenants germanophones scolarisés (Figure 2). Dans une première phase I comprenant la première année et la deuxième année d'apprentissage, les apprenants emploient de plus en plus d'adverbes dans leurs récits du montage du film *Les Temps Modernes*. Dans le groupe 1, on rencontre 3 adverbes par récit en moyenne, puis une moyenne de 4 adverbes par récit dans le groupe 2 et enfin 5 adverbes en moyenne par récit dans le groupe 2* qui est un peu plus avancé dans l'exposition aux contenus d'apprentissage que le groupe 2 sans que cela n'ait d'incidence sensible sur le développement de l'adverbe à ce niveau. Les adverbes temporels connaissent donc dans un premier temps un développement quantitatif croissant. Par ailleurs, jusqu'à ce stade de développement les ADVTs consistent uniquement en Adverbes Temporels de Position (ATP). On ne relève aucune occurrence d'adverbes de durée ni même de fréquence ou encore de contraste. La première phase est donc caractérisée par le développement progressif des ATPs. Dans une deuxième phase II recouvrant la troisième et la quatrième année d'apprentissage, on observe dans les récits une baisse d'emploi des ADVTs corrélée à une diversification des ADVTs. En effet, les récits des

apprenants du groupe 3 présentent très peu d'adverbes temporels (environ un adverbe par récit en moyenne) mais on y relève toutefois les premières occurrences d'adverbes de durée, de fréquence et aussi de contraste. Dans le groupe suivant, le plus avancé, soit le groupe 4, les apprenants emploient certes davantage d'adverbes temporels que dans le groupe 3, en moyenne 3,5 adverbes, un niveau semblable à celui affiché par les groupes 1 et 2, mais cette augmentation ne signifie pas pour autant un retour à la situation observée dans les groupes 1 et 2. En effet, on observe dans le groupe 4 un développement important des adverbes de fréquence. Les adverbes temporels connaissent donc dans cette seconde phase un développement quantitatif décroissant et qualitatif croissant. Tandis que les ADVTs sont moins nombreux en moyenne par récit, certains tendent à exprimer des relations temporelles plus diverses et plus complexes.

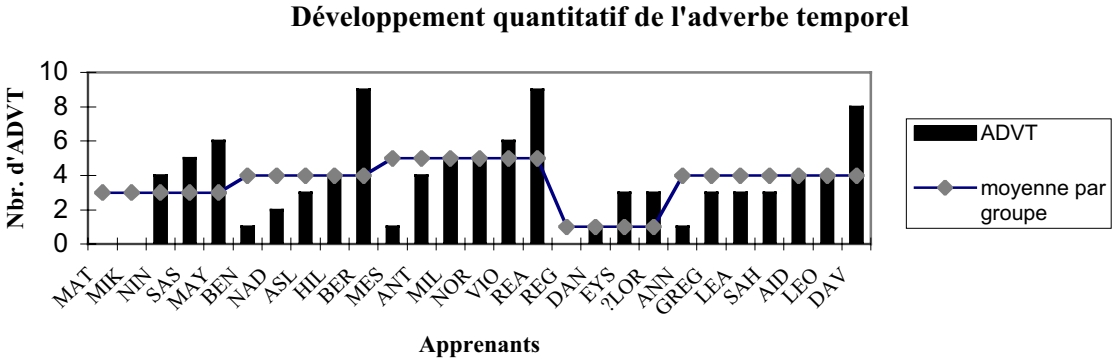


Figure 2 : Le développement de l'adverbe temporel

On a aussi regardé particulièrement quel sort les apprenants réservent à l'adverbe temporel de position le plus employé dans les récits tous groupes confondus, à savoir l'ATP *après***.** Le développement d'*après* confirme des tendances déjà relevées, à savoir le développement des ATPs, mais contribue aussi à relancer et à préciser la recherche. En effet, pourquoi les apprenants du groupe 1 ne recourent-ils pas à cet adverbe (0 occurrence) bien qu'il ait été par ailleurs enseigné comme nous l'avons vérifié ? Comment expliquer ainsi le développement brutal d'*après* longtemps après que les apprenants ont été exposés à cet adverbe et alors que le développement des ATP en général ne connaît pas pour sa part un développement aussi abrupt ?

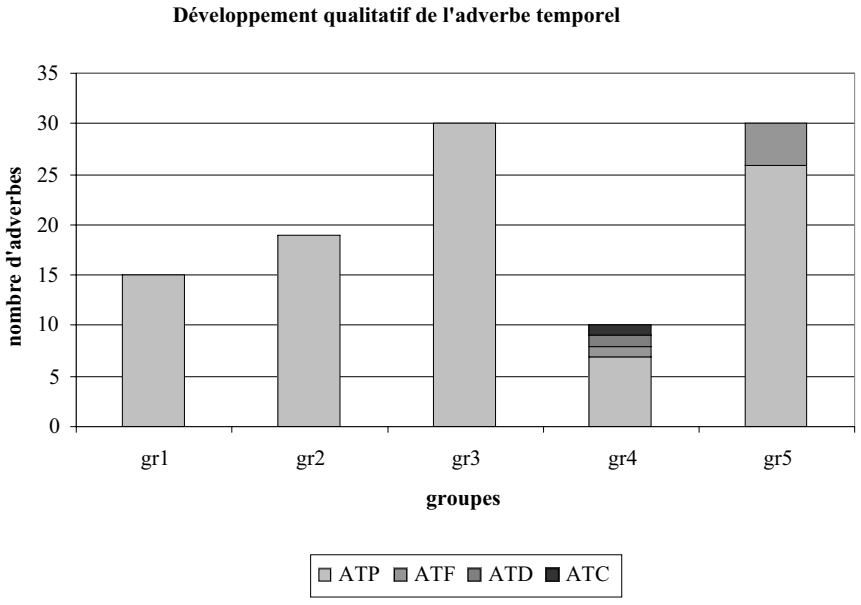


Figure 3 : Développement qualitatif des ADVTs

On constate ainsi deux phases de développement de l'adverbe temporel : une phase dans laquelle l'apprenant exprime uniquement la succession temporelle dans le récit de film et une autre phase dans laquelle il exprime non seulement la succession temporelle mais également l'itérativité, à côté d'autres catégories aspectuo-temporelles.

4.2. Expression lexicale de la succession

L'adverbe temporel le plus employé dans les récits d'apprenants est l'adverbe anaphorique de succession *après*. L'évolution de l'emploi de cet adverbe n'est pas linéaire. Il apparaît seulement au stade 2 sans qu'il faille pour autant conclure comme nous allons le voir que les expressions de la succession sont absentes au stade 1. Au stade 3 et 4 l'emploi de *après* est sensiblement moins fréquent. Une analyse qualitative va nous permettre de préciser l'emploi de cet adverbe tout au long de l'apprentissage du français par les apprenants germanophones.

Dans un premier stade (phase 1, stade 1), on remarque que la succession est exprimée au moyen d'adverbes (*maintenant, depuis, alors*) qui paradoxalement n'expriment pas la succession. Toutefois leur position dans le récit nous incite à penser que ce sont des marqueurs de succession.[1]

(1)

a. **maintenant** la dame être par terre avec le monsieur.
les persons regardent ça
l'agin de police ème *[= emmène]* le messieur
parc'que il sé *[:=? say]* sé *[:=? c'est]* moi.
b. **maintenant** une dame c'est la fille pas l'homme
c. **maintenant** le messieur a faim
il a faim et beaucoup de plat

Comme nous pouvons le constater l'adverbe *maintenant* introduit un paquet d'événements constituant une unité temporelle. On remarque également cette particularité commune à tous les récits présentant des adverbes temporels à ce stade de développement : un seul et même adverbe est employé tout au long du récit.

Il en va ainsi de *depuis* qui remplit une fonction similaire à *maintenant* puisqu'il est employé par cet apprenant dans la narration de scènes similaires qui montrent les tribulations du protagoniste Charlie Chaplin. Cet adverbe permet aussi d'empaqueter des événements qui se succèdent très rapidement dans le film. *Depuis* ne remplit donc pas sa fonction sémantique de référent à un intervalle temporel passé qui s'étendrait jusqu'à l'ici–maintenant du locuteur, il est avant tout un connecteur temporel.

(2)

a. mais le monsieur
et **depuis** une madame sé [:=? say c'est] c'est la fille pas l'homme.
b. puis et **depuis** elle emmer |= ? emmener] le madame.
c. **depuis** charlie chaplin va sur le kiosque et *raucht*@s.

Il en va de même de l'adverbe *alors* dont le sémantisme n'est pas stable (marqueur d'événement (3a) ou de conséquence (3a, 3b), de succession (3c, 3d)) :

(3)

a. c'est une madame
elle est seule et affamié
alors lie euh voule un pain.

[1] Les données ayant été analysées au moyen des programmes de CHILDES (Mac Whinney, 2000), ce sont les conventions de transcription CHAT (*Codes four the Human Analysis of Transcripts*) de l'éditeur de CHILDES qui apparaissent ici : la transcription est orthographique, [:=] indique le sens d'une expression idiosyncrasique, [:= ?] une ou plusieurs interprétations possibles d'une expression idiosyncrasique @s: une expression en langue source ou en anglais [/], [//] : une répétition, reformulation, < > expression répétée, reformulée. → signale l'intervention de l'interlocuteur francophone, (…) une partie de discours tronquée.

b. elle part
et madame zé messieur arrive
non ce n'est pas elle c'est moi dit un meussieur
alors un autre messieur dit c'est la fille pas l'homme.

c. le police monsieur est par terre aussi
et le monsieur donne un coup à la police monsieur (rires).
et alors le monsieur et la madame *fliehen*@s

d. diss jours plus tard arrive la madame
et dit j'ai une seurpraillse@s pour toi
je trouve notre maison
alors le monsieur et le madame arrive dans la maison
et comme au paradis.

À ce stade de développement des lectes d'apprenants, l'adverbe temporel semble remplir une fonction essentiellement discursive de structuration temporelle du discours. Autrement dit l'adverbe contribue à la spécification du genre narratif. Le marquage discursif peut être considéré comme une priorité expressive forte puisqu'il se réalise au prix d'un conflit sémantique prégnant entre les fonctions discursive et sémantique de l'adverbe.

À ce stade, il n'est pas certain que l'adverbe ait une valeur de succession, ce qui expliquerait pourquoi n'apparaît pas *après* bien qu'il ait été enseigné. L'adverbe est avant tout une charnière dans la narration.

Dans un deuxième temps en revanche (phase 1, stade 2, et phase 2, stades 3 et 4), les apprenants développent des adverbes temporels dont la forme correspond à la fonction de succession. L'adverbe le plus fréquemment employé est *après*. L'adverbe de position *après* vient d'une certaine façon occuper la chaise fonctionnelle de la succession temporelle dans le récit, chaise occupée dans le groupe 1 par exemple par des adverbes dont la charge sémantique n'exprimait pas la succession. Chez Rea pour ne prendre qu'un exemple, *après* est effectivement un connecteur discursif fréquemment employé qui comme dans le stade précédent empaquète plusieurs énoncés. Comme dans le cas de *maintenant*, *après* ici n'est pas une catégorie sémantique purement temporelle puisqu'elle exprime certes l'enchaînement mais pas tous les déplacements d'actions sur l'axe temporel (4).

(4)

il y a une jeune femme
et elle est seule et affamée
et elle vai dans une boulangerie
et elle vole un pain
et après elle vai
elle quitte la boulangerie
et elle bouscule un nom
et après le police vai à la fam
et l'agent de police demande la femme
après je ne compris le film (Rea)

Après en fait introduit non pas une mais plusieurs scènes dont l'unité est une unité d'actions. Ces actions sont liées entre elles par des relations de conséquence temporelle : *elle est seule/elle vole* ou encore *le police vai et l'agent de police demande*.

L'ATP est employé lorsque l'apprenant fait référence à la scène suivante : *et après* suggère dans les exemples ci-dessus un changement de lieu ou d'actant : passage de l'intérieur de la boulangerie à l'extérieur ou passage du sujet « elle » au sujet « la police ». À l'inverse, le marquage simple de la succession temporelle comme dans les deux énoncés *elle quitte la boulangerie et elle bouscule un nom* ou encore les relations causales exprimées ci-dessus ne requièrent pas d'adverbe spécifique mais la simple conjonction *et*.

Et après indique donc, plus qu'une simple relation de succession temporelle ou de cause à effet, un déplacement dans l'espace ou un changement de perspective. Le marquage de la succession est particulièrement fort dans les récits à ce stade de développement. Au stade 3, la structuration temporelle du récit est nettement moins importante.

Au stade 2 du développement de l'adverbe apparaît également chez Rea au niveau du syntagme adverbial une tentative de reproduire au niveau du syntagme adverbial une structure anaphorique équivalente à la structure allemande *danach*, littéralement da : *ça* (fait référence à l'événement mentionné auparavant) – nach : *après :*

(5)

[il] fui
et après le [il parl]
et [il rev] d'une bien maison
<et après le> [//]
et après diss jours la femme dit à lom
j'ai une surprise pour toi
j'ai trouvé notre maison

L'expression idiosyncrasique *et après le* se distingue des expressions précédentes en raison de la présence de *le* qui fait référence à l'événement mentionné auparavant : *il fui* dans le premier cas, *[il rev] d'une bien maison* dans le cas suivant. Cet adverbe temporel (préposition + pronom) aurait donc une valeur anaphorique et une forme qui nous rappellent l'adverbe *da-nach*. On remarque toutefois que l'ordre des constituants est inversé en allemand et en français *da-nach/après-le*, autrement dit l'apprenant exprime explicitement la relation anaphorique mais l'ordre des constituants dans le syntagme adverbial n'est pas celui de sa L1.

L'influence de la L1 et notamment de l'adverbe anaphorique *danach* apparaît également dans l'énoncé suivant d'un apprenant de stade 2 :

(6)

Il porte lom <pour> [//] <à la> [//] non dans la voiture de police
Il y a ne@s un moment ne **danach**@s ?
→ après
ja@s **après après** la fème rentre la voiture de police aussi
et lom voit la fèm et il il
→ il est content ?
oui il est content
après le après la femme rentre la voiture et lom aussi avec un agent de police
(…) et l'agent de police li [= ? est allongé] dans la rue
après après lom et la femme rêvent à une maison (Ant)

Ici l'apprenant emploie explicitement un adverbe anaphorique en allemand : *danach* qui montre la nécessité pour l'apprenant d'exprimer la succession temporelle par une expression fonctionnelle. On s'aperçoit ainsi que l'étayage de l'interviewer entraîne une prise immédiate (*après)* mais dans l'énoncé suivant la succession temporelle est exprimée au moyen de *après le* de sorte qu'on peut se demander si l'expression n'est pas là aussi une tentative d'exprimer explicitement un lien anaphorique entre deux événements.

Loin de disparaître, on s'aperçoit que cet usage de l'anaphore temporelle s'affine dans des stades ultérieurs. Ainsi entend-t-on au stade 4 le passage suivant :

(7)

il y a aussi un maison très jolie maison
et le fille demande à monsieur chaplin
si il peut se imaginer que le maison etre de leur
et je pense **dix jours après de cet jour** il y a les deux se trouvent aussi
et le fille dit
elle a trouvé un maison pour les deux (Rea)

Dans l'énoncé ci-dessus, l'adverbe temporel *dix jours après de cet jour* peut d'autant plus être considéré comme un adverbe anaphorique que *cet* est dans la L2 un déterminant à valeur anaphorique. L'emploi de ce déterminant d'ailleurs témoigne de connaissances plus approfondies en L2.

On remarque paradoxalement que l'anaphore temporelle explicitement marquée en L1 est explicitement réalisée dans les stades avancés observés alors qu'elle ne l'était pas dans les stades initiaux. L'apprenant développe des adverbes à fonction uniquement discursive mais dont le sémantisme n'est pas immanent, puis des adverbes à valeur non seulement discursive mais aussi sémantique. L'homogénéité des contextes d'occurrence de l'adverbe temporel ne

nous permet pas de savoir si l'apprenant acquiert également la portée de l'adverbe temporel *après* ou du syntagme adverbial constitué de *après* et d'un syntagme nominal puisque cet adverbe est toujours placé en position de topique, soit en tête d'énoncé. Cette position de l'adverbe temporel n'est toutefois qu'un comportement possible de l'adverbe temporel en français.

C'est chez un apprenant avancé du stade 4 que l'on rencontre des marques adverbiales de succession autres *qu'après :*

(8)

chaplin est venu je crois
et il a dit c'était pas elle c'était moi
et puis la police l'a pris

la police l'a pris
et puis plus tard dans une voiture ils se sont rencontrés encore une fois

ils voulaient etre comme ça aussi
et puis dix jours plus tard elle a vu charlie encore une fois (dav)

Contrairement à *après, et puis* est une marque de succession fréquente dans le récit oral en langue cible.

On remarque également au stade 3 et suivant que les apprenants développent des expressions exprimant conjointement la durée et la succession comme dans l'exemple ci-dessous :

(9)

après quelque temps le automobile il y avait un accident (eys)

Cette expression adverbiale exprime à la fois un lien anaphorique avec le discours qui précède (fonction discursive), une relation de postériorité marquée par *après* (fonction sémantique) et un laps de temps contenu entre un événement antérieur et l'événement de l'énoncé, l'accident (autre fonction sémantique).

Ces quelques remarques dessinent en filigrane l'appropriation des comportements des expressions lexicales de la succession : appropriation des fonctions discursive, sémantiques et de la position. Les adverbes temporels témoignent d'un genre narratif, organisent temporellement le récit et marquent des changements de scènes ou de macro-événements, opérations se complexifiant au fil de l'appropriation comme en témoigne l'apparition dans les expression adverbiales de contenus sémantiques à valeur durative. Enfin ils sont aussi des indices d'appropriation de la norme socio-linguistique (*et puis* et plus « natif » que *après*) Notons également que les adverbes traduisent l'influence de la L1 dans le parcours acquisitionnel en ce que le *code-switching* a lieu justement en place des charnières discursives mais aussi dans la mesure où les apprenants cherchent à exprimer explicitement l'anaphore temporelle en français L2 comme c'est le cas en allemand L1. Nous allons voir que ce phénomène n'est pas isolé.

4.3. Expressions lexicales de l'itérativité

L'expression lexicale de l'itérativité est certes seconde par rapport à celle de la succession dans le développement chronologique des adverbes temporels sur quatre ans d'apprentissage. Mais dans l'extrait de film qu'ont regardé les narrateurs, il y a plusieurs scènes de séparation et de retrouvailles des protagonistes, de disparition et de réapparitions de la police qui suggèrent fortement l'emploi dans le récit d'expressions lexicales, adverbiales ou autres, de l'itérativité. Dans la première phase de développement de l'adverbe temporel, force est de constater que les apprenants font l'impasse sur les événements qui se répètent ou ne font pas état de leur caractère récurrent. Ils se contentent de rapporter les propos des personnages (« dix jours le fille dit à charlie… ») sans indiquer qu'ils se retrouvent à ce moment-là. On observe en revanche aux stades 3 et 4, parallèlement à l'abandon d'une structuration chronologique clairement marquée et à l'abandon de *après* comme adverbe dominant, l'apparition d'autres expressions lexicales dont celles de l'itérativité :

(10)

la police arrive **deuxième *zum zweiten Mal*** @s
et il prend lui aussi (Lau, gr.3)

On remarquera que ces nouvelles catégories sémantiques sont exprimées pour partie en L2 pour partie en L1 : *deuxième zum zweiten Mal* (10) et *aussi immer noch* (11) qui peuvent autant traduire des lacunes lexicales, une difficulté de dire en L2 que le désir de clarifier ses intentions de dire. Dans un stade encore antérieur, les expressions en L1 ne s'accompagnent d'aucune proposition en L2 :

(11)

dix jours après il trouve **also sie finden sich wieder auf der Strasse** @s
(ils se retrouvent dans la rue)

La L1 ici se révèle d'abord immédiatement par des phénomènes d'alternance codique comme nous l'avons déjà rencontrée précédemment avec *danach*, soit une volonté de dire au-delà de l'instabilité caractéristique de lectes en développement. Là encore on peut considérer que le *code-switching* signale l'importance que revêt l'expression de ces adverbes temporels. L'expression en L1 de l'adverbe nous semble indiquer la présence d'une fonction dont la forme en L2 n'est pas encore acquise. Aussi l'expression *se retrouve noch mal* [= encore une fois] dans l'exemple ci-dessous nous suggère-t-elle que l'apprenant n'a probablement pas encore acquis la valeur itérative de l'affixe *re-* en français.

(12)

Il dit que leur imaginer
Que leur habite dans un maison comme ça
Et dix après **elle retrouve noch mal** @s (Leo)

A fortiori on peut penser que c'est aussi le cas de May au stade 1 lorsqu'elle emploie l'énoncé suivant pour exprimer la scène de retrouvailles :

(13)

dix jours plus tard le monsieur et [le] madame ***se retrove*** (May)

Il est fort probable que le sémantisme du verbe ici ne soit pas encore acquis.

Dans la deuxième phase de développement de l'adverbe temporel, on observe l'apparition de la particule de portée aussi dans des contextes nouveaux. Jusqu'à présent réservée à l'expression de l'additivité, elle exprime à présent également selon les contextes l'itérativité. Cette particule de portée est donc exploitée dans d'autres contextes pour devenir un marqueur d'itérativité comme nous pouvons le constater dans le cas ci-dessous :

(14)

dix + jours + après ils voient **aussi** [= encore une fois]
et le fille a trouvé un maison pour le fille
et Charlie Chaplin… (Sah)

On remarque ici chez Sahra que l'expression du contraste se fait au moyen de *aussi* présent dans les variétés d'apprenants depuis le stade 1 avec une valeur additive mais employé ici comme substitutif à un *wieder*, particule verbale marqueur d'itérativité en allemand. *Aussi* est ainsi détournée de sa fonction originale comme elle l'est également dans le stade précédent dans la grammaire intermédiaire de Laura afin d'exprimer la contrastivité :

(15)

ils sont dans un parc
et les deux bavardent **aussi immer noch**@s [:=g toujours encore]
et (rires) Charlie Chaplin demande
tu habites où (Lau)

et comme l'était *maintenant* chez Saskia dans le groupe 1. Si le mécanisme est le même, on remarque toutefois que les notions détournées sont de nature différente au sens où elles ne portent pas ici sur le temps de l'énoncé mais sur la nature du processus (se voir pour la première fois vs pour la deuxième fois ; se rencontrer vs. se retrouver). Notons l'usage de *aussi* particule/adverbe d'itérativité dans le passage suivant :

(16)

dix jours après de cet jour il y a les deux se trouvent **aussi**
et le fille dit
elle a trouvé un maison pour les deux (Aid)

C'est seulement dans le lecte d'un apprenant avancé du stade 4 que l'on rencontre l'adverbe *encore une fois* à deux reprises :

(17)
la police l'a pris
et puis plus tard dans une voiture ils se sont rencontrés **encore une fois** (Dav)

(18)
et puis dix jours plus tard elle a vu Charlie **encore une fois** (Dav)

On peut remarquer au passage que cet emploi avancé de l'expression de l'itérativité se trouve dans le lecte de l'apprenant qui acquiert par ailleurs une façon native d'exprimer la succession temporelle dans le récit.

5. Conclusion et perspectives

L'étude du développement des expressions lexicales de la temporalité fait apparaître deux phases de développement des expressions lexicales temporelles, la première étant caractérisée par l'expression exclusive de relations de succession temporelle dans le récit, la deuxième par l'expression d'autres catégories conceptuelles de temps comme la durée, la fréquence et l'itérativité. Si l'on compare nos résultats avec ceux de Carroll et von Stutterheim (1997), il apparaît par comparaison que les apprenants germanophones du français L2 étudiés ici emploient, quel que soit le stade étudié, beaucoup moins d'adverbes temporels que ne le font les locuteurs natifs germanophones dans leurs récits, ce qui pose la question de savoir si cette différence est seulement liée à la situation acquisitionnelle ou pas.

L'ordre de priorité des catégories temporelles suscite par ailleurs plusieurs questions : pourquoi les apprenants expriment-ils la succession si précocement, avant même d'avoir les moyens de la faire ? pourquoi le développement de l'itérativité est-il si tardif ? On remarquera toutefois que la progression conceptuelle qui se dégage de cette étude - particules additives puis particules itératives, succession avant itération avant contraste temporel - semble correspondre à l'échelle implicationnelle observée en milieu non institutionnel (Perdue & al., 2002). Cette étude a permis de saisir la logique par laquelle l'apprenant scolarisé s'approprie les différentes fonctions des expressions lexicales de la temporalité. Si on considère que la dynamique acquisitionnelle de L2 est la recherche des moyens linguistiques les plus adéquats en L2 afin d'exprimer des catégories conceptuelles déjà forgées au cours de l'apprentissage de L1, alors la recherche des moyens linguistiques permettant de réaliser la succession et l'itérativité peut se décomposer en trois mouvements :

1. Dans un premier temps une catégorie conceptuelle comme la succession ou l'itérativité est exprimée au moyen d'un item ou d'une expression lexicale que l'on dira sous-fonctionnelle (cf *depuis* ou *aussi*) dans la mesure où n'est activée dans le contexte de l'énoncé qu'une partie de ses propriétés, qu'il s'agisse de ses propriétés discursives comme c'est le cas de *depuis*, ou d'une partie de ses propriétés sémantiques comme c'est le cas de *aussi* : *depuis* est un adverbe dont la fonction dans l'énoncé est d'exprimer un lien de succession avec ce qui précède mais c'est un adverbe sémantiquement désactivé dans les contextes où il est employé. De la même façon *aussi* n'est pas entièrement fonctionnel puisque même si cette particule additive a une position post verbale qui indique bien une répétition de l'action, elle n'a pas de valeur temporelle en français.
2. Dans un deuxième temps seulement, on voit apparaître à la place des formes précédentes et souvent conjointement des expressions en langue source qui sont bien entendu des équivalents en L1 entièrement fonctionnels sur le plan sémantique et discursif comme c'est d'ailleurs souvent le cas lors d'alternances codiques. On peut s'étonner du fait que les apprenants n'y aient pas recours dès les premières confrontations avec l'inconnu. Que ce soit dans des stades initiaux ou avancés, ils connaissent une phase d'expérimentation et de prise de risques avant de recourir à l'alternance codique.
3. Dans un troisième temps enfin, on peut penser que la recherche a abouti dans la mesure où ils emploient des expressions fonctionnelles : *et après* est un adverbe temporel fonctionnel, tant sur le plan sémantique : il exprime la succession que discursif : c'est

un connecteur temporel à valeur anaphorique. Il occupe par ailleurs une position (en tête d'énoncé) appropriée à ses fonctions sémantique et discursive. Autrement dit, on peut penser que l'apprenant a acquis la portée de cet adverbe temporel. De la même façon, *encore une fois* se substitue à *aussi*, remplissant alors pleinement sa fonction sémantique de marqueur d'itérativité.

Lorsqu'à un stade de l'apprentissage l'apprenant se retrouve face à la nécessité d'exprimer une nouvelle catégorie conceptuelle, on observe ces trois étapes qui participent d'un processus similaire dans les deux cas observés dans cette étude.

Au-delà de ces régularités développementales, on observe également des développements particuliers. D'une part, si le remplacement de *aussi* par *encore une fois* en position post verbale est un progrès dans l'expression de l'itérativité, l'apprenant n'a pas pour autant acquis l'expression de l'itérativité dans la langue cible qui ne peut se réduire à l'acquisition de l'adverbe temporel d'itérativité. En effet, l'énoncé suivant :

dix jours plus tard, ils trouvent encore une fois dans la rue

n'est pas dépourvu de toutes ambiguïtés sémantiques : l'adverbe temporel *encore une fois* porte-t-il sur le verbe ou sur le complément de lieu ou sur un hypothétique complément d'objet ? On s'aperçoit ici que l'expression de l'itérativité est le résultat d'une combinaison sémantique plus complexe. Cette complexité n'est pas encore maîtrisée par l'apprenant qui en l'état n'a pas les moyens de surmonter de tels conflits sémantiques. L'étape qui consisterait à exprimer à la fois la réflexivité et l'itérativité au moyen d'un affixe verbal afin de lever toute ambiguïté (Dix jours plus tard, ils se retrouvent dans la rue) relève d'un niveau de difficulté supérieur. D'autre part on voit se développer plusieurs expressions que l'on peut dire surfonctionnelles. Nous avons observé ce développement à partir de l'anaphore temporelle, procédé implicite en français dans l'emploi de *après*, mais explicite en allemand dans l'emploi de *danach.* On observe que les apprenants germanophones du français cherchent à exprimer explicitement l'anaphore temporelle (*après le, dix jours après de cet jour*) tel que cela se fait en allemand. Il s'agit là d'une nette influence de la L1, et d'ailleurs encore plus nette dans les stades avancés que dans les stades initiaux. Néanmoins nous ne pensons pas que la L1 est plus influente dans les stades avancés que dans les stades initiaux mais que l'élargissement du répertoire linguistique de l'apprenant permet à ce dernier d'exprimer plus finement l'anaphore temporelle. Paradoxalement, plus les connaissances en L2 augmentent, plus l'influence de la L1 est nette. Enfin, la recherche d'une expression lexicale fonctionnelle n'est pas l'unique motivation des apprenants puisque le développement des expressions lexicales se poursuit au-delà de cet objectif avec la recherche d'une expression « native ». En effet, on remarque chez un apprenant avancé qu'il exprime la succession au moyen de *et puis* qui est un adverbe temporel fréquemment utilisé chez les natifs à l'oral et dans les récits des enfants en situation d'apprentissage de L1. Longtemps toutefois les apprenants de français L2 préfèrent l'emploi de après. Une explication possible ici nous renvoie au contexte institutionnel et à l'exposition des apprenants. Et puis est un connecteur fréquemment employé à l'oral et il n'est pas étonnant que ce soit ce connecteur que les enfants préfèrent employer en situation de narration. En revanche à l'école aujourd'hui, pour des raisons en partie idéologiques, la langue parlée n'est pas une référence dans l'enseignement de langue étrangère et encore moins un objet d'enseignement, surtout dans les stades initiaux et l'on comprend aisément que cet emploi surgisse tardivement, lorsque l'apprenant est exposé à une variété linguistique plus importante. À ce stade de l'apprentissage, soit après la recherche d'une expression lexicale fonctionnelle, l'apparition de *et puis* peut par conséquent être considérée comme un signe d'appropriation de la norme sociolinguistique.

L'influence de la L1 dans l'appropriation du système adverbial temporel en français L2 n'est pas uniforme en ce sens que la L1 facilite l'appropriation des fonctions discursives de l'adverbe temporel de succession mais inhibe le développement de formes lexicales de l'itérativité. L'acquisition du système adverbial suppose l'appropriation de la portée des adverbes temporels. Or la portée est cette interaction complexe entre les propriétés sémantiques, discursives et syntaxiques de l'adverbe temporel. Dans l'hypothèse développementale de Selinker (1972) plus l'apprenant progresse, plus sa grammaire intermédiaire se rapproche de celle de la L2 et moins elle est par conséquent influencée par la L1. Comme le souligne Corder

(in : Gass & Selinker, 1992), la conséquence logique de cette hypothèse développementale est que l'influence de la L1 est maximale dans les stades initiaux et minimale dans les stades avancés. Or plusieurs travaux ont présenté depuis des résultats a priori inverses : une influence nulle au niveau de l'organisation de l'énoncé dans les stades initiaux (Klein et Perdue, 1997) et une influence persistante de la L1 au niveau discursif dans les stades avancés (Stutterheim & Carroll, 1997). Ces recherches ont déjà souligné qu'on ne peut parler d'influence de la L1 globale mais ciblée sur certaines propriétés linguistiques de la L2 : influence nulle au niveau de la syntaxe au début de l'apprentissage, influence insidieuse au niveau discursif à des stades avancés. Il semble donc bien que la question du rôle de la L1 dans le développement de L2 ne puisse s'appuyer sur l'hypothèse sous jacente d'une influence égale à tous les niveaux (discursif, sémantique et syntaxique) ni encore sur l'hypothèse immanente d'une influence croissante ou décroissante de l'influence de la L1 (le long d'un continuum) au cours du développement de L2

Reste à savoir si le contexte institutionnel est de quelque influence sur le développement des expressions lexicales de temporalité. Bien que les apprenants aient été exposés à une grande variété d'adverbes temporels dès le début de leur apprentissage de L2, il semble assez net que dans les stades initiaux ils n'emploient pas pour autant une variété d'adverbes temporels. L'emploi des adverbes temporels semble obéir à une progression en grande partie indépendante du répertoire lexical à disposition, du moins à ce stade de développement. Il semble en revanche qu'on puisse attribuer certains développements en L2 comme l'expression de l'anaphore temporelle explicite dans des stades avancés à une connaissance approfondie des structures de la L2, soit à un savoir métalinguistique propre aux apprenants scolarisés.

Même si les relations entre le développement des expressions lexicales de la temporalité et le développement de la morphologie verbale ne faisaient pas partie de cette étude, il convient d'explorer une éventuelle corrélation afin de préciser notamment si les différences qualitatives observées entre les deux phases de développement des expressions lexicales correspondent à une phase lexicale et une phase morphologique comme on pourrait certes le penser à la lumière des travaux menés en acquisition de langue seconde dans le milieu non institutionnel mais aussi en douter si l'on considère le petit nombre d'occurrences d'expressions lexicales de la temporalité dans les récits étudiés ici.

Références bibliographiques

Bartsch (P.). 1972. *Adverbialsemantik. Die Konstitution logisch-semantischer Repraesentationen von Adverbialkonstruktionen*. Frankfurt am Main : Athenaeum Verlag.

Bronckart (J.-P.), Bourdin (B.). 1993. « L'acquisition des valeurs des temps des verbes. Étude comparative de l'allemand, du basque, du catalan, du français et de l'italien ». in : *Langue française*. 97, pp 102-128.

Blumenthal (P.). 1987. *Sprachvergleich Deutsch-Franzoesisch*. Tuebingen : Niemeyer.

Carroll (M.) & Von Stutterheim (C.). 1997. « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère ». in : *AILE.* 9, pp. 83-115.

Corder (P.). 1992. « A Role For The Mother Tongue ». in : Gass (S.) & Selinker (L.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam, Philadeslphia : John Benjamins Publishing Company, pp. 18-31.

Dietrich (R.) 1995. « L2-Zeit ». in : Handwerker (B.), (ed). *Fremde Sprache Deutsch : grammatische Beschreibung-Erwerbsverlauefe-Lehrmethodik*. Tuebingen : Niemeyer, pp. 25-62.

Dietrich (R.), Klein (W.) & Noyau (C.). 1995. *The Acquisition of temporality in a second language*. John Benjamins : Amsterdam.

Ellis (R.). 2001. « Introduction : Form Focused Instruction ». in : *Language Learning.* 51, Supplement 1, pp.1-46.

Henning (M.). 2000. *Tempus und Temporalitaet in geschriebenen und gesprochenen Texten*. Niemeyer : Tuebingen.

Klein (W.). 1994. *Time in Language*. London, New York : Routledge.

Klingler (D.) & Véronique (D.). 2002. « Le rôle des connecteurs et en français L2 et – te et – tari en japonais L1 dans des récits de locuteurs bilingues japonophones ». in : *Marges linguistiques.* 4, pp. 188-206.

Klum (A.). 1961. *Verbe et adverbe. Étude sur le système adverbial indicatif et sur le système de certains adverbes de temps à la lumière des relations verbo-adverbiales dans la prose du français contemporain*. Stockholm : Almqvist & Wiksell.

Mac Whinney (B.). 2000. *The CHILDES project : Tools for analysing talk, Third edition. Transcription format and programs*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Noyau (C.). 2002. « Temporal relations in learner varieties. Grammaticalization and discourse construction ». in : Salaberry (R.) & Shirai (Y.), (eds). *The L2 Acquisition of tense-aspect morphology*. Amsterdam, New York : John Benjamins.

Perdue (C.), Benazzo (S.) & Giulano (P.). 2002. « When finiteness gets marked : the relation between morphosyntactic development and use of scopal items in adult language acquisition ». in : *Linguistics*. 40-2, Berlin : Mouton de Gryter, pp. 849-890.

Sacker (U.). 1983. *Aspektueller und resultativer Verbalausdruck im Franzosischen, Italienischen, Russischen und Deutschen*. Tuebingen : Narr.

Starren (M.) & Van Hout (R.). 1997. « Temporality in learner discourse : What temporal adverbials can and what they cannot express ». in : *LiLi.* 104, pp. 35-50.

Starren (M.). 2001. *The second Time. The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language.* Utrecht and Tilburg : LOT.

De Swart (H.). 1999. « Position and Meaning : Time Adverbials in Context ». in : Bosch (P.) & Van der Sandt (R.), (eds). *Focus Linguistic, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 336-361.

Vet (C.). 1980. *Temps, aspects et adverbes de temps en français contemporain. Essai de sémantique formelle*. Genève : Librairie Droz.

Vet (C.). 2002. « Les adverbes de temps : décomposition lexicale et « coercion » ». in : Laca (B.), (ed). *Temps et aspect*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, pp. 179-192.

Marges linguistiques

Comment se développe la morphologie verbale en français L2 chez les sinophones ?

Par Sun Jili
Université Paris III : Sorbonne Nouvelle
(France)

Mai 2003

1. L'Acquisition de la morphologie verbale : une tâche complexe pour les apprenants

La morphologie verbale en français est porteuse de valeurs syntaxiques et sémantiques riches (accord, temps, aspect…). Comment ses fonctionnements grammaticaux sont-ils traités par les apprenants en français L2 ? Dans les travaux de recherche sur l'acquisition L2 en milieu naturel dans le cadre du projet ESF (Klein (W.) & Perdue (C.), 1997), les chercheurs constatent l'acquisition tardive de la morphologie verbale fonctionnelle chez les apprenants de différentes langues sources. Certains apprenants n'atteignent jamais la phase d'usage fonctionnel de la morphologie. Leurs idiomes se fossilisent à une phase basique, mais efficace, pour assurer leurs besoins communicationnels en matière de temporalité, sans recours à l'usage de la morphologie fonctionnelle. La temporalité est exprimée par des moyens linguistiques compensatoires, par exemple les adverbes temporels, l'organisation discursive, etc. Dans cet article, nous allons observer le développement de la morphologie verbale du français tant d'un point de vue formel que d'un point de vue fonctionnel chez les apprenants sinophones en milieu institutionnel français L2. Les deux langues en contact disposent de moyens linguistiques différents pour exprimer le temps et l'aspect. Le processus du développement de la morphologie verbale reflète la façon dont les apprenants mettent en place un élément aux propriétés linguistiques riches, absent dans leur L1.

Les questions suivantes seront abordées lors de cette analyse :

1. Quand les apprenants développent-ils la morphologie verbale ? Celle-ci émerge-t-elle dans la dernière phase d'acquisition comme chez les apprenants non-guidés ?
2. Les formes et les fonctions morphologiques se développent-elles parallèlement ou avec un certain décalage ?
3. Observe-t-on une régularité dans l'ordre d'acquisition des formes morphologiques verbales ?
4. Quelle est la relation entre l'organisation discursive et le développement de la morphologie verbale ?
5. Quelle est l'influence de la langue source dans l'acquisition de la morphologie verbale ?

Dans un premier temps, nous allons analyser la différence entre le français et le chinois dans leur expression de la temporalité et dans leurs systèmes des modaux.

Dans un deuxième temps, notre analyse abordera les débuts de l'apprentissage afin d'observer la présence ou l'absence de la morphologie verbale fonctionnelle. Ensuite, nous nous pencherons sur les formes morphologiques utilisées à différentes étapes de l'apprentissage et sur leurs valeurs aspecto-temporelles. Pour finir, nous analyserons un phénomène de transfert de la langue source : le modal « pǿ » utilisé comme marque du perfectif.

2. Comparaison des systèmes français et chinois

2.1. Comparaison du système aspecto-temporel en deux langues

2.1.1. Système aspecto-temporel en chinois

En chinois, l'aspect est grammaticalisé par des particules aspectuelles. Il existe de nombreux travaux en linguistique chinoise sur ces particules (Chao, 1968 ; Smith, 1991 ; Zhu, 1981 ; Klein & al., 2000).

Traditionnellement, elles sont catégorisées ainsi :

- *« zai »* : marqueur de l'imperfectif (incompatible avec les verbes d'état)
- *« zhe »* : marqueur de l'imperfectif (compatible avec les verbes d'état)
- *« le »* : marqueur du perfectif
- *« guo »* : marqueur du parfait

Chao (1968, pp. 245-253) définit ces particules comme des suffixes verbaux. En chinois, ces particules n'accompagnent pas systématiquement les verbes. Chao montre que l'absence de particules aspectuelles est souvent attestée quand les verbes d'action expriment (1) une habitude, (2) le futur proche, (3) la prédication non narrative.

Par contre, le temps est souvent repéré par le contexte ou par appel au savoir encyclopédique ou aux connaissances du monde.

2.1.2. Système aspecto-temporel en français

En français, le temps et l'aspect sont marqués, entre autres, dans la morphologie verbale. Sur l'axe temporel, celle-ci marque clairement la distinction temporelle entre le présent, le passé et le futur. La différenciation aspectuelle dans un même temps n'est marquée qu'au temps passé grâce à l'opposition formes simples et formes composées. Par exemple, on peut obtenir une distinction aspectuelle en utilisant la forme composée du passé composé (temps passé, aspect perfective) et la forme simple de l'imparfait (temps passé, aspect imperfectif).

2.1.3. Différence de deux systèmes aspecto-temporels

En comparant ces deux systèmes, nous pouvons observer les différences suivantes :

(a) Les particules aspectuelles en chinois sont optionnelles, alors que la morphologie en français est systématique.

(b) La morphologie en français permet d'exprimer le temps et l'aspect en même temps (ex : le passé composé exprime à la fois le temps passé et l'aspect perfectif), alors qu'en chinois, les particules aspectuelles ne marquent pas le temps. Charles N. Li et Sandra A. Thompson (1981) citent un exemple pour démontrer que la particule perfective « le » n'implique pas le passé : (pp.213)

Exemple 1.

wo chi **le** fan cai zou.
Je manger repas ensuite-seulement partir
Je vais y aller quand j'aurai fini de manger (temps futur antérieur, aspect perfectif).

Quand un sinophone apprend le français, l'acquisition de la morphologie implique une reconceptualisation de la relation temps/forme verbale.

2.2. Comparaison des modaux en français et en chinois et leur corrélation avec le temps et l'aspect

2.2.1. Système de modaux en chinois

Les modaux en chinois n'ont pas de valeur aspectuelle propre. En chinois, quand un verbe est précédé par un modal « il n'est pas exclu que ce prédicat soit validé et il ne le sera pas nécessairement » (Alleton, 1983, pp. 75).

Zhu (1981, pp. 61) a mentionné que les modaux en chinois ne s'utilisent pas avec les particules aspectuelles. L'incompatibilité entre modaux et particules aspectuelles en chinois est liée à la valeur assertive ambiguë des modaux.

2.2.2. Système de modaux en français

En français, les modaux n'expriment pas non plus une valeur assertive claire, mais ils sont compatibles avec la morphologie verbale. Par conséquence, l'aspect peut être déduit de la morphologie verbale des modaux.

Par exemple :

« il a pu sortir de la prison » exprime qu'il est effectivement sorti de la prison (aspect perfectif), puisque le passé composé marque le perfectif.

« il peut sortir de la prison » ne signifie pas qu'il est en réalité sorti de la prison, puisque le présent n'exprime pas systématiquement l'aspect perfectif.

2.2.3. Différence entre les deux systèmes de modaux

En comparant les valeurs aspectuelles des modaux en français et en chinois, on constate que dans les deux langues, les modaux n'ont pas de valeur aspectuelle propre. Leur différence réside dans la compatibilité avec les suffixes morphologiques. La morphologie qui accompagne systématiquement les verbes modaux en français attribue une valeur aspectuelle à l'ensemble de l'énoncé. En chinois, puisque les modaux ne sont pas compatibles avec les particules aspectuelles, l'interprétation de l'aspect dans les énoncés avec les modaux dépend totalement du contexte.

La différence de ces deux systèmes de modaux est subtile. Il est possible qu'elle entraîne un transfert dans l'acquisition du français L2 chez des apprenants sinophones.

3. Recueil des données

3.1. Le public

Le corpus a été enregistré au département de français à l'Institut des Langues modernes de Xian**.** En Chine, l'enseignement du français commence au niveau universitaire. Le cursus se compose de quatre années d'études. Chaque année compte une vingtaine d'étudiants. Ils suivent 18 heures de cours de français par semaine.

Puisqu'il s'agit d'apprenants institutionnels, la méthode d'enseignement sera prise en compte.

Le manuel principal est « Français » conçu localement par l'Institut des Langues modernes de Pékin (1986).

La grammaire occupe une place importante dans ce manuel. Chaque leçon contient des tableaux de conjugaison des verbes. La grammaire est explicite. Le texte est conçu en vue de mettre en pratique des phénomènes grammaticaux présentés. D'ailleurs, dans le contexte chinois, la mémorisation du savoir occupe une place privilégiée. On demande aux étudiants de mémoriser par cœur les textes et les conjugaisons des verbes à la fin de chaque leçon. Les éléments grammaticaux sont présentés dans l'ordre suivant :

Première année :	*Premier semestre (septembre-janvier)*
Présent de l'indicatif	- Premier mois : introduction de la conjugaison des verbes du premier groupe
	- Deuxième mois : introduction de la conjugaison des verbes du deuxième groupe
Passé composé	- Troisième mois dans le programme, la leçon dure jusqu'à la première semaine du deuxième semestre
	Deuxième semestre (février-juillet)
Imparfait de l'indicatif	- Sixième mois d'apprentissage
Futur simple	- Une semaine après l'introduction de l'imparfait, sixième mois d'apprentissage
Plus-que-parfait de l'indicatif	- Septième mois d'apprentissage
La voie passive	- Onzième semaine du deuxième semestre, huitième mois d'apprentissage
Conditionnel présent	- Douzième semaine du deuxième semestre, huitième mois d'apprentissage
Subjonctif présent	- Neuvième mois d'apprentissage
Le futur dans le passé et le futur antérieur	- Neuvième mois d'apprentissage

Deuxième année :	
Passé simple **Subjonctif passé** **Conditionnel passé** **L'imparfait,** **Plus-que-parfait du subjonctif**	- Treizième mois d'apprentissage - Quatorzième mois d'apprentissage - Quinzième mois d'apprentissage - Seizième mois d'apprentissage

Nous voyons que la morphologie verbale est introduite à un rythme intense. Au bout du seizième mois, toutes les formes morphologiques de la langue cible sont déjà introduites.

3.2. Mode de recueil des données

Le support employé pour recueillir le corpus est un montage à partir du film muet *Les Temps Modernes* de Charlie Chaplin. Le même support a été utilisé dans le projet ESF. Les informateurs racontent le contenu du film après l'avoir visionné. Les informateurs réalisent leur récit dans une petite salle sans la présence de l'enquêteur afin d'éviter que la réaction ou l'intervention de l'enquêteur n'influence le récit. Ils ont reçu la consigne de raconter le contenu du film qu'ils ont vu en français. Pour éviter qu'ils ne parlent chinois, on leur dit que leur récit enregistré sera écouté par un français qui n'a pas vu ce film et qui ne comprend que le français.

Trois informateurs ont été choisis par année en fonction des critères suivants :

(1) Temps d'apprentissage : les informateurs ont tous débuté l'apprentissage du français à partir de l'université et ils sont tous dans le même programme de quatre ans.

(2) Résultats académiques par rapport à l'ensemble de la classe (informations fournies par leurs enseignants). Dans chaque groupe, il y a un informateur qui représente le meilleur niveau de leur classe ; les deux autres sont choisis parmi les étudiants qui représentent le niveau moyen de la classe.

3.3. Convention de transcription

Toutes les parties verbales et les sons non-identifiables sont transcrits en phonétique entre / / :

Voici un extrait de transcription :

Exemple 2 : Étudiant Guo Ming (quatre mois d'apprentissage)

1. hum quand quand je /vwar/ ce film
2. je vous /dir/
3. mais /ilja/ des larmes dans mes yeux.
4. le la fille et le l'homme ne /sɔ̃/ pas /pørøz/
5. leur vie /_/ difficile.
6. qu'est-ce qu'ils /fɔ̃/?
7. je ne /s_/ pas.

4. Résultats

4.1. Les débuts de l'emploi de la morphologie

4.1.1. Usage massif des formes verbales fléchies

Pour les apprenants de première année enregistrés au bout du quatrième mois d'apprentissage, la majorité des formes verbales sont fléchies (en moyenne 82.6 % des formes).

Tableau 1 : répartition des formes verbales

	Verbes fléchis (formes appropriées)	Verbes à l'infinitif	Formes indéterminée
Liying	100 %	0 %	0 %
Jinli	63 %	26 %	11 %
Guoming	85 %	10 %	5 %

4.1.2. Dominance de la forme du présent de l'indicatif

Dans le corpus de la première année, les formes qui ressemblent au présent de l'indicatif sont dominantes dans les formes fléchies. Elles occupent en moyenne 91.3 % des formes fléchies.

Tableau 2 : répartition des formes fléchies des verbes

	Forme : présent	Forme : passé	Forme : futur
Liying	93 %	3.5 %	3.5 %
Jinli	100 %	0 %	0 %
Guoming	94 %	0 %	6 %

Le relevé ci-dessus concerne uniquement les formes, et non leur fonction. On constate une dominance de formes du présent de l'indicatif dans les récits des informateurs.

Afin d'analyser la valeur fonctionnelle de ces formes, on examinera des contextes discursifs qui impliquent l'usage d'autres temps verbaux.

Exemple 3 : Liying

1. Le garçon **/di/** aux gens que c'est lui qui **/prɑ̃/** le pain pour aider le la /f fa/ famille *(contexte : procès devant la police : le garçon dit aux gens que c'est lui qui a volé le pain).*

Exemple 4 : Liying

1. un jour, /ilɑ̃tr/dans la prison
2. parce qu'il **/f_/** quelque chose contre le /guvmɑ̃t/

(contexte : le héros est entré en prison comme meneur de grève)

On remarque ici que Liying utilise les formes du présent de l'indicatif pour décrire un contexte du passé « c'est lui qui **/prɑ̃/** le pain pour aider le la /f fa/ famille » et dans l'exemple « parce qu'il **/f_/** quelque chose contre le /guvmɑ̃t/ ».

Liying montre une maîtrise avancée de la flexion du présent de l'indicatif dans son récit (voir les tableaux 1 et 2 *supra*), mais son usage du présent de l'indicatif n'est pas conforme au contexte temporel discursif. La dominance des formes du présent de l'indicatif reflète une prise en compte de la propriété flexionnelle du verbe en français, mais il ne marque pas le contraste du temps.

Dans l'acquisition du français L2 chez les apprenants des autres langues sources, le même phénomène est constaté. A. Bergström (1997) discute de ce phénomène à la base des travaux de Bardovi-Harlig & Bergström. Elle soutient que l'usage du présent dans le contexte du passé par les apprenants débutants correspond à un usage « par défaut » : « l'usage neutre pour pallier des lacunes ».

D'ailleurs, la forme et la fonction du présent de l'indicatif sont ambiguës en français. Selon P. Le Goffic (1997), le présent de l'indicatif à l'oral aux personnes 1, 2, 3 et 6 a la désinence zéro. L'accent est alors sur le radical (pp. 9). Ses propriétés temporelles sont aussi flexibles. Il peut renvoyer au moment d'énonciation : présent étendu, ou à un espace de temps très élargi, englobant le passé et le futur : présent permanent, ou au passé : présent de narration ou encore au futur : présent prophétique (Riegel (M), Pellat (J.-C.) & Rioul (R.)., 1994, pp. 298-301).

Compte tenu de l'analyse ci-dessus, la morphologie du présent n'entre pas en jeu pour déterminer la fonction même dans l'usage du natif. La fonction aspecto-temporelle du présent est déterminée par le contraste avec d'autres formes.

De ce fait la forme du présent, utilisée d'une manière précoce et homogène dans les récits des informateurs de la première année ne signifie pas qu'ils ont acquis la forme et la fonction du présent de l'indicatif en français. Cet usage reflète seulement une prise de conscience de la propriété flexionnelle des verbes français.

4.1.3. Approximation sur les formes verbales finies

Dans le groupe de première année, les informateurs, à l'exception de Liying, manifestent quelquefois une certaine hésitation dans la partie verbale :

Exemple 5 : Jingli (quatrième mois d'apprentissage)

1. Un jeune / une jeune /nom m/ une jeune fille **/prɑ̃ prɑ̃dr m prɑ̃d. prɑ̃d/** hum des bananes /av_r/ avec hum avec sa sœur avec sa sœur.

Ici, on remarque que la narratrice s'auto-corrige quatre fois au niveau de coupures entre le radical du verbe et la partie flexionnelle.

Exemple 6 : Guoming (quatrième mois d'apprentissage)

1. qu'est-ce qu'ils /fɔ̃/
1. je ne /s_/ pas
2. dans dans le l'homme **/_tr _/** très dans la prison

Ici on remarque que Guoming hésite entre la forme infinie et finie de la copule **/_tr _/**.

Les auto-corrections dans les exemples 5 et 6 portent plutôt sur la forme que sur le sens. Elles montrent que les informateurs ne se limitent pas à transmettre l'information par des moyens linguistiques minimaux. Ils cherchent à produire la forme morphologique.

Quelquefois, la forme prime sur sa fonction discursive :

Exemple 7 : Jingli (quatrième mois d'apprentissage)

1. Cette jeune fille et ce ce /nom m/ /**vu vu rɑ̃kɔ̃tre**/ dans dans les rues /dans le rue /dans la rue.
2. /s_t/ homme aussi /ɑ̃tre/ dans dans le prison.
   /**nu nurɑ̃kɔ̃trɔ̃/** hum dans dans la /oto/ dans le/dans la /oto/
   Mais ils ne /puve/ pas hum entrer dans dans le prison.

Dans l'exemple 7, on remarque que les pronoms personnels ne correspondent pas au contexte dans /**vu vu rɑ̃kɔ̃tre**/ et /**nu nurɑ̃kɔ̃trɔ̃/**, mais ils s'accordent à la partie verbale.

Ce type d'usage est en lien avec la méthode d'enseignement centrée sur la forme. Les étudiants doivent réciter les verbes avec leur conjugaison hors contexte tous les jours, surtout au début de leur apprentissage.

Dans les exemples 5, 6 et 7, on remarque que les apprenants sinophones guidés montrent une grande « sensibilité » à développer la morphologie dès la phase initiale de l'acquisition. D'ailleurs, la recherche des formes fléchies est permanente chez les sinophones par rapport aux informateurs non-guidés du projet ESF, qui ne développent la forme et la fonction de la morphologie que tardivement. Au début, l'émergence des formes fléchies ne va pas de pair avec la maîtrise de sa fonction en L2. Les apprenants les utilisent « par défaut » ou en leur attribuant des propriétés aspecto-temporelles propres à la variété d'apprenants (cf. 4.2.1.).

4.1.4. Les autres moyens linguistiques de la temporalité

À part la morphologie, les autres moyens linguistiques pour exprimer la temporalité sont divers : adverbes temporels, organisation discursive, *aktionsart*, etc. (Klein. 1994, pp. 14). Ils participent à l'organisation de la cohérence temporelle. Dans des études du corpus du projet ESF, M. Starren (1996) montre que les informateurs ont plus recours aux moyens lexicaux (ex : adverbes temporels) quand la morphologie fonctionnelle n'est pas encore acquise. Nous n'observons pas ce phénomène dans le corpus analysé.

Dans ce corpus de la première année, les informateurs montrent une variabilité individuelle forte dans l'usage des moyens explicites pour marquer le temps topique : l'intervalle temporel à propos duquel le locuteur asserte un événement (Klein, 1994).

- *Liying* : son récit compte 31 énoncés, dont 9 commencent par un temps topique explicite (ex : un jour, ensuite, etc.) ;
- *Jingli* : son récit compte 19 énoncés, dont 3 commencent par un temps topique explicite « un jour » ;
- *Guoming* : son récit compte 22 énoncés. Il n'a utilisé aucun temps topique explicite.

Ici, il faut remarquer que Liying a les meilleurs résultats académiques dans sa classe, et elle utilise le plus souvent des formes verbales fléchies (les verbes sont fléchis à 100 %, et il n'y a aucune auto-correction), par contre elle utilise un nombre plus important de moyens lexicaux pour exprimer la temporalité que les deux autres informateurs.

On n'observe pas de corrélation entre l'usage de la morphologie verbale et d'autres moyens qui expriment le temps.

4.1.5. Synthèse

L'analyse des débuts de l'emploi de la morphologie des apprenants sinophones français L2 en milieu institutionnel montre une certaine différence avec ceux du milieu naturel. Les trois informateurs de ce corpus qui ont quatre mois d'apprentissage ont tous montré l'acquisition précoce de la forme morphologique verbale malgré l'absence de toute morphologie dans leur langue source. Ils montrent aussi une grande « sensibilité » à développer la morphologie verbale. Ce phénomène est en accord avec la méthode d'enseignement en Chine.

Par contre, l'usage massif et homogène de la forme du présent de l'indicatif montre qu'il n'y a pas acquisition adéquate de sa propriété aspecto-temporelle. Il correspond plutôt à un usage « par défaut » avant l'acquisition d'autres formes morphologiques. Ce phénomène est aussi attesté chez les apprenants du français L2 d'autres langues sources.

D'autres moyens linguistiques, différents de la morphologie verbale sont aussi utilisés dans les récits pour exprimer la temporalité, mais leur usage montre plus une variété individuelle qu'une régularité systématique.

4.2. Le développement de la morphologie verbale

Pour analyser le développement de la morphologie et son lien avec l'organisation temporelle, on a choisi un passage précis du film *Les Temps Modernes* qui implique une relation temporelle complexe : dans ce passage, l'héroïne du film vole un pain et s'enfuit (succession temporelle), une dame la voit voler (simultanéité) et le dit au boulanger, le boulanger court après la fille dans la rue. Dans sa fuite, la fille renverse le héros (joué par Charlie Chaplin). Le héros, pour sauver la fille, dit à la police que c'est lui qui a volé le pain (retour au passé).

Dans un premier temps, l'analyse porte sur quatre informateurs qui sont dans des années d'étude différentes. Dans un deuxième temps, le résultat sera confronté aux travaux des apprenants français L2 d'autres langues source.

4.2.1. La progression des apprenants

Dans chaque année du cursus, nous avons choisi une personne qui représente le meilleur niveau de son année (informations fournies par les enseignants) et nous essayons de donner le bilan respectif de leur usage de la morphologie verbale (diversité des formes utilisée et des valeurs aspecto-temporelles qu'elles portent) afin de repérer la progression en fonction du temps d'apprentissage

Exemple 8 : Liying (quatre mois d'apprentissage)

1. dans la rue, elle /rægard/ beaucoup de pain
2. elle en /prɑ̃/
3. parce qu'elle /a/ très faim
4. mais elle /na/ pas de chance
5. elle /lavy/
6. à ce moment-là, le garçon et la fille /sæ rakɔ̃t/
7. le garçon /di/ aux gens que /s_/ lui qui /prɑ̃/ le pain pour aider le la /f fa/ famille

Exemple 9 : Fanfei (un an et quatre mois d'apprentissage)

1. un jour son père /_tye/
2. /_l_/ beaucoup triste.
3. hum hum /pa æ/ à cause du faim, à cause de la faim, hum /ila ila vole/ un pain un jour.
4. hum /ila vole/une miche de pain.
5. et chopeling eh /la sove/.
6. il /adi/ que eh c'est lui qui qui /vol_/ qui /vol/ la miche de pain
7. alors la fille /m a/ fille /_/ amoureux en en lui un peu.

Exemple 10 : Boyi (deux ans et quatre mois d'apprentissage)

1. /_lavole/ un morceau de pain
2. mais une dame eh /la syrpri/
3. dans ce cas-là, notre petit bonhomme /a f_/ son apparition
4. et /ila di ila di/ à la à la police que c'est lui qui /av_ vole/ ce pain
5. Pourquoi parce qu'il qu'il /vul_/ retourner à la prison

Exemple 11 : Tongyi (trois ans et quatre mois d'apprentissage)

1. presque par la fin, /_la vole/ une une miche de pain
2. malheureusement, /_la ete vy/ par le par une dame riche qui la /denɔ̃s/
3. /_la kury/ très vite
4. et /rɑ̃v_rse/ notre héros qui /_ ʒue/ que que /ʒu/ Charles Chaplin
5. /s_/ comme ça que les deux /sæ sɔ̃ rɑ̃kɔ̃tre/
6. notre héros /vul_/ sauver notre héroine en réclamant que le pain /s_ s_/ lui qui /**_ av_ vole**/ le pain

On remarque dans ces passages une progression entre ces quatre personnes selon le temps d'apprentissage.

Liying : (Quatre mois d'apprentissage)

Dans son récit, le verbe est principalement au présent de l'indicatif, il n'y a qu'une seule occurrence dans tout son récit de la forme passé composé à l'exemple 8.4, 8.5, dans le seul contexte de simultanéité (la fille est en train de voler, une dame l'a vue).

mais elle /na/ pas de chance
elle /lavy/

Au moment de l'entretien, le passé composé est déjà introduit. Liying dispose du savoir métalinguistique sur le passé composé. La forme du passé qui émerge dans le récit de Liying reflète son savoir sur la forme. Mais dans les exemples 3, 4, on constate que dans les contextes où on attendrait du passé, Liying utilise la forme du présent « par défaut ». Par contre, son usage de la forme du passé correspond à un contexte temporellement complexe : la simultanéité. Nous devons tenir compte du fait que nous n'avons qu'une seule occurrence de ce phénomène, ce lien doit être vérifié par une analyse postérieure.

Fanfei : (Un an et quatre mois d'apprentissage)

a. Usage fonctionnel du présent de l'indicatif et du passé composé

Dans son récit, les formes du présent et du passé composé sont massivement utilisées. Leur usage indique la distinction entre un avant plan — l'événement principal du récit — et un arrière plan - les énoncés qui ne rapportent pas d'informations directement liées à l'événement principal, mais qui fournissent des informations complémentaires (exemples 9.2, 9.3).

/_l_/ beaucoup triste (arrière plan)
hum hum /pa æ/ à cause du faim, à cause de la faim, hum /ila ila vole/ un pain un jour (avant plan)

Ces exemples reflètent que l'usage de la forme du passé composé et du présent est déjà fonctionnel.

b. Valeur temporelle de /vol_/

Dans un passage du retour au passé, l'informatrice fait une reprise (exemple 9.6) :

il /adi/t que eh c'est lui qui qui /vol_/ qui /vol/ la miche de pain

Elle hésite entre la forme /vol_/ et la forme /vol/, et elle a opté pour la forme /vol/. On remarque ici que ce passage implique une relation temporelle complexe : contexte du plus-que-parfait. Fanfei utilise pour la première fois une forme proche de l'imparfait V+_.

Est-ce une forme non-marquée (forme de base), une forme de passé composé mal prononcée, ou une nouvelle forme morphologique ?

On note que toutes ces formes morphologiques ont déjà été enseignées en première année. Fanfei a déjà le savoir métalinguistique du présent de l'indicatif, du passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait.

Pour le cas échéant de l'usage v+_, on note que dans le récit de Fanfei, tous les verbes sont fléchis, les formes du présent et du passé composé sont déjà fonctionnelles et le verbe « voler » apparaît aussi sous la forme du passé composé (exemple 9.3) :

hum /ila vole/une miche de pain.

En même temps, elle distingue bien phonétiquement /e/ et /_/ dans son récit.

De ce fait, « vol_ » ne provient pas de *l'aktionsart* du verbe « voler », ni d'une prononciation erronée du passé composé.

Selon la définition de Bybee (1985, 1991) la forme de base se caractérise par la coïncidence de trois critères : marquage « zéro », fréquence élevée et sémantiquement simple. L'occurrence de V+_ ne se présente qu'une fois. Elle ne ressemble pas à une forme de base.

L'hésitation de Fanfei et l'usage de V+_ (une seule occurrence dans son récit) correspond au seul contexte du plus-que-parfait dans l'ensemble de son récit. Fanfei semble capter ce moment, elle y montre une certaine hésitation et cherche à l'exprimer par la morphologie du verbe. La correspondance entre l'émergence de nouvelles formes morphologiques et le contexte temporel particulier est aussi constatée dans l'analyse du récit de Liying dans son usage du passé composé « Elle /lavy/ » (*supra*).

La forme V+_ ressemble à la forme de l'imparfait (une forme déjà introduite dans l'enseignement), mais son usage ne correspond pas au contexte temporel de l'imparfait. Il reflète une réflexion de l'apprenant sur un contexte temporel particulier et son lien avec une nouvelle forme morphologique. Son usage est plutôt une tentative de chercher une nouvelle forme morphologique qui corresponde à un contexte temporellement complexe.

Boyi :

On relève aussi de nombreuses formes du passé, le passé composé est massivement utilisé, le plus-que-parfait et l'imparfait sont attestés dans les contextes appropriés (ex 10.4, 10.5)

dans ce cas-là, notre petit bonhomme /**a f_**/ son apparition
et /**ila di ila di**/ à la à la police que c'est lui qui /**av_ vole**/ ce pain
Pourquoi parce qu'il qu'il /**vul_**/ retourner à la prison

Dans le récit de Boyi, on constate un enrichissement des formes morphologiques et elles deviennent fonctionnelles.

Tongyi :

Dans l'ensemble du récit de Tongyi, On relève aussi de nombreuses formes du passé, le plus-que-parfait et l'imparfait sont utilisés dans le contexte approprié (exemple 11.6)

notre héros /vul_/ sauver notre héroïne en réclamant que le pain /s_ s_/ lui qui /**_ av_ vole**/ le pain

D'ailleurs, dans cet énoncé, il a utilisé la subordination, la structure clivée et le gérondif. Il est capable de mettre plusieurs procès du verbe en contraste : l'imparfait, le présent, le plus-que-parfait. Dans ce passage, on constate qu'il formule fréquemment des énoncés complexes au niveau de la structure syntaxique, qui mettent en contraste plusieurs procès verbaux.

4.2.2. Synthèse des résultats et comparaison avec d'autres travaux

À partir de l'analyse de ces quatre apprenants, on repère une progression globale de l'émergence des formes morphologiques suivant le temps d'apprentissage : présent (v+Ø ex : /mɑ̃ʒ/) – passé composé (forme Aux+v+e, ex : /ilavole/) – imparfait (forme v+_ /vol_/) – plus-que-parfait (Aux+v+e : ex /av_ vole/).

Cette progression s'avère d'abord au niveau de la forme, ensuite, ces formes acquièrent progressivement leurs propriétés aspecto-temporelles. Par exemple, le présent de l'indicatif, utilisé d'une manière homogène par la représentante de la première année, entre en contraste avec les formes du passé dans le récit de la représentante de la deuxième année Fanfei ; la forme approximative de l'imparfait, rare et en contexte non-approprié chez Fanfei, commence à apparaître massivement dans la forme appropriée et les contextes appropriés pour la représentante de troisième année Boyi. Quant à la différence entre Boyi et le représentant de la quatrième année Tongyi, elle réside plutôt dans l'occurrence des énoncés complexes. Tongyi utilise de nombreux énoncés complexes, dans lesquels il met en contraste plusieurs procès verbaux.

Nous allons comparer ces résultats avec les recherches d'acquisition du français L2 des apprenants des autres langues sources. Dans leurs travaux sur les arabophones, Véronique (D.) et Stoffel (H.) (2000, pp. 107) constatent une alternance entre la forme longue /v+e/ et (ou) /e+v+e/, et une forme brève /v+ø/, et son évolution en relation avec la disparition des morphèmes préverbaux. L'alternance entre ces deux formes est attestée chez Fanfei, la représentante de la deuxième année. Mais son évolution n'est pas en lien avec les éléments préverbaux chez les sinophones guidés.

On constate aussi l'acquisition tardive de l'imparfait. Chez les deux informatrices de la première année et de la deuxième année, la forme de l'imparfait n'est attestée que rarement. Son usage n'est pas non plus fonctionnel. Il devient fonctionnel chez la représentante de troisième année, Boyi. En effet, la difficulté d'acquérir l'imparfait est aussi attestée dans l'acquisition du français chez les apprenants d'autres langues source : chez les suédophones apprenants adultes (Kihlstedt (M.), 1998, pp. 118-146), chez les enfants bilingues (Schlyter (S.), 1990), et chez les anglophones (Bergström (A.), 1997, pp. 72-73). Les chercheurs lient cette difficulté à la valeur aspecto-temporelle complexe de l'imparfait (Kaplan, 1987 ; Both-Diez, 1985). Les résultats des sinophones confirment cette difficulté.

L'acquisition tardive du plus-que-parfait chez les sinophones rejoint le résultat de A. Bergström (1997) chez les anglophones. Elle constate que les apprenants se limitent au passé composé et à l'imparfait dans la description du passé. Dans le corpus des sinophones, les apprenants ne développent la forme plus-que-parfait qu'à partir de la troisième année d'apprentissage. Mais ils semblent capter le contexte temporel du plus-que-parfait, différent du passé composé (voir *supra* l'analyse de Fanfei).

Les contextes temporels complexes sont des moments favorables pour l'apparition de nouvelles formes morphologiques. Les apprenants cherchent à exprimer une relation temporelle complexe qu'ils captent dans la partie morphologique, bien que celle-ci ne corresponde pas nécessairement au contexte dans la langue cible.

4.3. Rôle de la langue source : le recours aux modaux pour le marquage de l'aspect en français L2

Le français et le chinois disposent de systèmes différents dans le domaine du temps, de l'aspect et des modaux (cf. partie 2). Dans l'analyse de l'ensemble du corpus enregistré à l'Institut des Langues modernes de Xi'an (12 informateurs), on repère certains emplois particuliers des modaux : ils sont occasionnellement utilisés comme marqueur du perfectif.

Exemple 12 : Liying (quatrième mois)

1. hum, elle /mɑ̃ʒ/ elle /mɑ̃ʒ/des /b/ bananes avec les /avec des gens/.
2. Un jour, le garçon **/pø/** quitter la prison.
3. /la/ vraiment de la chance
4. En ce moment-là, la fille /f_ z_/ travail dans une usine.

…

5. À ce moment-là, le garçon et la fille /særɑ̃kɔ̃t/.

Dans ce passage, dans l'énoncé « Un jour, le garçon **/pø/** quitter la prison », l 'intervalle temporel est marqué par « un jour ». Ensuite, la narratrice raconte la scène de leur rencontre dans la rue. Donc, celle-ci considère que le garçon est effectivement sorti de prison en utilisant cet énoncé.

Dans le corpus d'une autre informatrice au bout de deux ans et quatre mois d'apprentissage, on constate le même usage du modal « pouvoir » comme marqueur du perfectif.

Exemple 13 : Mei (deux ans et quatre mois d'apprentissage)

1. il /a _de/ les polices.
2. après, il a été /pris/ par les polices.
3. et il **/pø/** sortir de la prison.
4. et il **/pø/** trouver un travail.
5. malheureusement, il /a p_rdy/ ce travail.

Dans les deux énoncés « et il **/pø/** sortir de la prison », « et il **/pø/** trouver un travail », l'informatrice voulait exprimer que l'homme est sorti de la prison et qu'il a trouvé un travail, puisqu'elle a narré tout de suite après qu'il a perdu ce travail.

Cet usage est-il lié à un transfert de la L1 ? On a analysé dans la partie 2 que les modaux en chinois ne disposent pas de valeur aspectuelle propre. L'usage de /pø/ comme marque perfective ne ressemble pas à l'usage des modaux en chinois à première vue. Mais en même temps, on constate que cet usage apparaît dans des contextes spécifiques : « obtenir un résultat voulu à la suite d'efforts » :

« il /pø/ sortir de la prison »
« il /pø/ trouver un travail »

En chinois, l'incompatibilité des modaux avec les particules aspectuelles livre l'aspect de l'énoncé à l'interprétation du contexte. Pour un Chinois, son sens modal dans ce contexte-là suffirait pour indiquer que l'action a été accomplie postérieurement.

D'ailleurs, puisque le temps est repéré souvent implicitement dans le contexte en chinois, dans ce type de récit narratif, un Chinois pourrait considérer que le temps passé est déjà implicite : « il peut sortir de la prison » et « il peut trouver un travail » dans le cas échéant ont la même valeur perfective que dans l'énoncé « il a pu sortir de la prison » ou « il a pu trouver un travail » en français.

On constate à travers cette analyse que l'influence de la langue source est subtile. Il implique l'analyse croisée des modaux et du système global du temps et de l'aspect en français et en chinois.

5. Conclusion

Cette analyse portant sur un groupe d'apprenants sinophones français L2 tente de répondre à la question « *comment les apprenants développent-ils la morphologie verbale ? ».*

Au commencement de l'acquisition, on constate que les apprenants de première année (au bout de quatre mois d'apprentissage) développent la forme morphologique très tôt. Mais au début, les formes du présent de l'indicatif massivement attestées sont homogènes et elles ne marquent pas le contraste temporel. Elles ne deviennent fonctionnelles que postérieurement. (partie 4.1.2.). En les comparant avec les apprenants non-guidés du projet ESF, on constate que les sinophones guidés saisissent les formes fléchies plus tôt que les apprenants non-guidés, ce qui est lié probablement à un enseignement centré sur la forme et sur les exercices grammaticaux. Ce phénomène amène à réfléchir sur l'influence du mode d'enseignement sur le processus d'acquisition

Dans le développement de la morphologie verbale, on observe un enrichissement au niveau de la diversité de formes verbales fléchies et une évolution des valeurs aspecto-temporelles de la même forme au fil du temps. Les formes qui sont au début non-marquées comme le présent de l'indicatif chez les apprenants de première année entrent progressivement en contraste avec les autres formes morphologiques et s'approchent de la langue cible.

Dans ce processus, nous constatons une correspondance entre les contextes temporels complexes et l'émergence de nouvelles formes morphologiques (voir l'analyse de la partie 4.2.1. sur l'usage de passé composé de Liying et l'usage de v+_ de Fanfei). Il semble que les apprenants captent ces moments et essayent de les exprimer par une nouvelle forme morphologique. Mais ce type d'occurrence dans ce corpus n'est pas fréquent. Une analyse sur un corpus plus élargi sera nécessaire pour confirmer le lien entre le développement morphologique et le contexte temporel discursif.

Le processus du développement dans certains domaines rejoint les résultats de l'acquisition du français L2 dans le cas d'autres langues sources : l'acquisition tardive de l'imparfait et du plus-que-parfait, l'usage "par défaut" du présent de l'indicatif (voir 4.1.2. et 4.2.2). Le fait que les apprenants de différentes langues sources partagent certain traits communs dans l'acquisition du français L2 est significatif. Savoir si ces traits proviennent de la langue cible commune ou du processus acquisitionnel général demande la comparaison avec l'acquisition des autres langues cibles.

Dans ce processus d'acquisition, le rôle de la langue source est subtil. Nous essayons de l'illustrer par l'usage de /pø/ perfectif, propre aux apprenants sinophones. Cet usage est issu d'un processus complexe de transfert. Il implique la corrélation de plusieurs facteurs : l'ambiguïté de la valeur assertive des verbes modaux en chinois, leur incompatibilité avec les particules aspectuelles, la différence entre le système aspecto-temporel global du chinois et du français.

Les verbes modaux forment une zone qui entraîne le transfert d'une logique globale du système temporel en chinois. Ce transfert est une recomposition à partir de l'interprétation des systèmes temporels de la langue source et de la langue cible.

Cet usage idéosyncrasique est très résistant, il se retrouve chez les apprenants de différentes années. Cette persistance est en lien avec la subtilité du transfert de la langue source, difficile à percevoir.

L'ensemble de cette analyse porte sur les apprenants sinophones du français L2 en milieu institutionnel chinois, dont la langue source est typologiquement très éloignée de la langue cible. Elle permet d'évacuer des facteurs issus de la parenté des langues européennes dans l'analyse du processus d'acquisition. Le parcours des sinophones marque chez les apprenants une nouvelle conceptualisation du lien entre le temps et la forme verbale, différente de la langue source, inspirée par une découverte progressive des propriétés aspecto-temporelles des formes morphologiques de la langue cible. En comparant avec les travaux précédents sur l'acquisition du français L2 par des apprenants de langues sources européennes, nous retrouvons des traits communs et divergents, ce qui nous amène à nous demander dans quelle mesure la langue cible, la langue source et les conditions d'acquisition se conjuguent dans le processus d'acquisition.

Références bibliographiques

Alleton (V.). 1983. *Les auxiliaires de mode en chinois contemporain.* Paris : Édition de la maison des sciences de l'homme, pp. 67-75.

Bergström (A.). 1997. « L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère ». in : *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. 9, pp.51-82.

Both-Diez (A.-M.). 1985. « la pragmatique des temps verbaux ». in Vet (C.), (ed). *Langue française*. 67, pp 5-22.

Bybee (J.). 1985. *Morphology : A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam : John Benjamins.

Bybee (J.) 1991. « Natural morphology : the organisation of paradigms and second Language acquisition ». in : Huebner (T.) & Ferguson (C.-A.), (eds). *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theory*. Amsterdam : John Benjamins.

Chao (Yuan R.). 1968. *A grammar of spoken Chinese.* Berkeley : University of California Press.

Comrie (B.). 1976. *Aspect.* New York : Cambridge University Press.

Kaplan (M.). 1987. « developpemental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French ». in : Van Patten (B.), Dvorak (T.) & Lee (J.-F.), (eds). *Foreign language learning : a research perspective*. Cambridge : Newbury House, pp. 52-60.

Kihlstedt (M.). 1998. *La référence au passé dans le dialogue*. Stockholm : Université de Stockholm, pp. 118-146 [Thèse de doctorat].

Klein (W.). 1994. *Time in language*. London : Routledge.

Klein (W.) & Perdue (C.). 1992. *Utterance structure developing grammars again.* Amsterdam : Benjamins.

Klein (W.) & Perdue (C.). 1997. « The basic variety ». in : *Studies in Second language research*. 13, pp. 31-47.

Klein (W.), Hendriks (H.) & Li (P.). 2000. « Aspect and Assertion in Mandarin Chinese ». in : *Natural Language and Linguistic Theory*. 18, 4, pp. 723-770.

Le Goffic (P.). 1997. *Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit.* Gap : Ophrys.

Li Charles (N.) & Thompson Sandra (A.). 1981. *Mandarin Chinese — A functional Reference Grammar*. Berkeley : University of California Press.

Riegel (M.), Pellat (J.-C.) & Rioul (R.). 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : P.U.F., pp.20-23.

Schlyter (S.). 1990. « The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children ». in : Giacalone-Ramat (A.) & Bernini (G.), (eds). *La temporalità nell'acquisizione di lingue second.* Milano : Franco Angeli, pp. 293-308.

Smith (C.). 1991. *The parameter of aspect*. Dordrecht : Kluwer.

Starren (M.). 1996. « Temporal adverbials as a blocking factor in the grammaticlization process of L2 learners ». in : *CLS proceedings of the Opening of the Academic year.* 1996/ 1997, pp. 1-16.

Véronique (D.) & Stoffel (H.). 2000. « L'organisation des énoncés : l'émergence de la syntaxe ». in : Giacomi (A.), Stoffel (H.) & Véronique (D.), (eds). *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 107.

Zhu De-Xi. 1982. *Yu Fa Jiang Yi*. Beijing Shangwu yinshuguan, pp.61.

Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du français

Par Monique Lambert[1]
Université Paris VIII
Projet CNRS APN (2JE454)
(France)

Mai 2003

1. Introduction

L'étude des procédures de cohésion et de connexité dans la construction de récits par l'enfant et l'adulte en langue étrangère s'inscrit dans un projet de recherche interlingue portant sur la comparaison du processus d'acquisition en L1 et en L2[2], le projet APN. La problématique abordée et les choix méthodologiques s'appuient sur des recherches longitudinales interlingues menées en L1 et en L2 dans une perspective fonctionnelle, notamment les projets de Berman et Slobin (1994) pour la L1 et le projet ESF pour l'acquisition de la L2 en milieu social (Perdue, 1993).

La façon d'aborder les phénomènes liés à la cohésion et la connexité, s'inspire en grande part de la démarche suivie par Hickmann & Hendriks sur les procédures mises en œuvre dans l'organisation du discours chez l'enfant et l'adulte apprenant (Hendriks, 1998 ; Hendriks & Hickmann, 1998 ; Hickmann & Hendriks, 1999). À l'instar de ces recherches, le projet APN s'inscrit dans une perspective fonctionnelle, à savoir que le développement est conçu comme l'appropriation graduelle de l'usage approprié de moyens linguistiques en contexte. L'objectif global consiste alors à examiner le cours du développement au niveau phrastique et au niveau discursif et à expliquer ce qui le motive.

1.1. Survol des parcours de développement en L2 et en L1

Les résultats du projet de recherche ESF sur des apprenants adultes non scolarisés ont mis en évidence des séquences d'acquisition valables à travers les langues étudiées qui vont d'une structuration nominale par simple juxtaposition, à une organisation autour d'un élément verbal non conjugué, le lecte de base. Passé ce stade, on constate une évolution vers une organisation plus grammaticalisée, avec notamment l'émergence de la morphologie verbale (Klein & Perdue, 1997). Ce développement repose selon les auteurs sur « l'impulsion à apprendre » : les besoins de communication plus élaborés conduisent l'apprenant à grammaticaliser son répertoire afin de remplir des fonctions communicatives plus complexes. Au fil du processus de grammaticalisation, les itinéraires tendent à diverger entre eux, ce qui s'explique par les spécificités linguistiques des combinaisons L1/L2.

La confrontation par Slobin (1993) des résultats de l'étude ESF avec ses propres études en acquisition de la langue maternelle révèle certaines analogies dans les séquences du développement des deux systèmes, le lecte de base construit par des apprenants adultes débutants et la grammaire de base de l'enfant *Basic Child Grammar* (Slobin, 1985). L'acquisition des moyens grammaticalisés, cependant, ne semble pas présenter les mêmes difficultés aux deux types d'apprenants. Ainsi, on constate un usage précoce des inflexions verbales chez l'enfant (dès trois ans pour les marques du passé) alors que les apprenants adultes en milieu social n'acquièrent que tardivement, ou même parfois jamais, la morphosyntaxe de la langue cible.

Les études comparatives entre L1 et L2 des organisations discursives menées par Hendriks (1998) montrent des dissemblances : alors que les récits sommaires des apprenants adultes

---

[1] Adresse email : mon.lambert@wanadoo.fr
[2] CNRS APN (2JE454) « Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes », sous la responsabilité de Marjena Watorek.

au stade du lecte de base sont interprétables, la conduite autonome d'un récit et l'attribution non ambiguë de la référence se mettent en place très progressivement à partir de 4-5 ans. Ces résultats attribués au développement cognitif nous ont conduit à reprendre les questionnements de ces auteurs et à tenter une comparaison systématique entre des enfants dont le système cognitif et linguistique évolue dans le temps avec des apprenants dont le système cognitif est développé.

Par ailleurs, les études interlingues de l'acquisition en L1 et L2 ont mis en évidence l'impact des propriétés spécifiques des langues sur le processus d'acquisition. Le recours à une langue particulière conduit à encoder en tenant compte des ressources qu'elle offre et des contraintes qu'imposent les distinctions obligatoirement grammaticalisées. La précocité de l'emploi des marques obligatoires par rapport aux facultatives suggère à Berman et Slobin (1994) que les contrastes obligatoirement encodés ont un impact sur la saillance des informations, et de ce fait sur leur accessibilité. Dès un très jeune âge, les enfants focaliseraient leur attention sur différents aspects des événements en fonction des catégories grammaticalisées qu'offre leur langue.

Les combinaisons particulières entre les L1 et L2 entraînent aussi des conséquences sur l'acquisition. En L2, des études interlingues portant sur des apprenants avancés et des quasi natifs ont montré l'impact de la langue d'expression sur les organisations des discours. Des chercheurs des universités de Heidelberg et de Paris VIII (Carroll & von Stutterheim 2002 ; Carroll & Lambert 2003 et Lambert, Carroll & von Stutterheim, 2003) ont mené une série d'études comparatives entre apprenants avancés et natifs des langues source et cible sur la structuration de récits et de descriptions. Les constantes repérées chez les natifs de référence dans le choix des informations, leur mise en ordre, leur hiérarchisation et leur encodage suggèrent l'influence des catégories grammaticalisées propres aux langues. Selon les auteurs, des variables comme l'ordre plus ou moins fixe des constituants de l'énoncé, le rôle du sujet, les moyens d'expression temporo-aspectuels etc., se conjuguent selon les sollicitations des tâches pour aboutir à des modes d'organisation spécifiques aux langues. Les productions d'apprenants très avancés et même de quasi-bilingues diffèrent à certains égards de celles des locuteurs de leur langue cible. Il semble donc que l'acquisition des principes unificateurs régissant la sélection des informations et leur codage en L2 semble particulièrement difficile.

La validation des hypothèses (1) les sources de complexité sont liées au développement cognitif et linguistique chez l'enfant alors qu'elles sont essentiellement linguistiques chez l'adulte, et (2) la spécificité des systèmes formels des langues influencent les parcours de développement, impose de s'appuyer sur des tâches verbales complexes[1] (cf. Levelt, 1989) où la gestion des unités porte sur des énoncés en succession. Le dispositif méthodologique doit permettre aussi de cerner les variations entre types de locuteurs et entre langues source et cible.

Le choix des tranches d'âge (4, 7 et 10 ans) s'appuie sur l'étude de certains aspects du développement cognitif comme la capacité à produire des récits (Fayol, 1991) et la maîtrise graduelle des fonctions intradiscursives (Hickmann & Hendriks, 1999). L'on ne postule pas à ces âges des déterminations physiologiques, comparables à celles qui sont liées à la période dite critique, par exemple. Les trois années qui séparent les tranches d'âge s'accompagnent d'une évolution dont des comparaisons interindividuelles et intra-groupes devraient rendre compte.

L'investigation de ce qui est spécifique aux langues a conduit à choisir des combinaisons linguistiques (le français et le polonais, dans ce travail) dont certains paramètres influents varient dans les tâches sélectionnées. Selon qu'il s'agit de récits, de descriptions etc., les domaines référentiels du temps, de l'espace, des événements, des entités sont diversement sollicités. Et c'est alors que les éléments grammaticalisés propres à une langue particulière se conjuguent pour guider les choix. Les spécificités pertinentes pour l'analyse de phénomènes liés à la cohésion sont l'ordre des constituants, relativement fixe en français (SVO) et libre en polonais. Le marquage par des morphèmes grammaticaux pour indiquer la fonction grammaticale de chaque constituant en polonais permet aux locuteurs de faire des choix pragmatiques

[1] La variabilité potentielle de la complexité discursive a conduit à faire exécuter trois tâches de récit et de description par tous les sujets L1 et L2 ainsi que par des natifs des langues sources et cibles. Les données en L1 portent sur le français, le polonais, l'anglais, l'allemand, l'italien. En L2, les combinaisons suivantes sont analysées ou en cours d'analyse : polonais > français, allemand > français, français > italien, albanais > grec.

en plaçant les entités dans différentes positions selon le statut informationnel qu'ils veulent leur donner. Par ailleurs, le polonais, contrairement au français, est une langue à sujet nul (sauf dans des contextes de contraste). Cette langue ne dispose pas de tournures existentielles de type *il y a* pour introduire des référents ni d'articles hormis le démonstratif pour marquer le statut des entités.

1.2. Conception du discours et de son organisation

Chaque genre de discours privilégie des choix informationnels et des organisations spécifiques en fonction de la question sous-jacente ou *quæstio* (Klein & von Stutterheim, 1987) à laquelle répond la production langagière. Ainsi, le récit répondant typiquement à la question de savoir ce qu'il advient successivement à un (des) protagoniste(s) conduit à porter l'attention sur les événements auxquels ils participent et sur les liens qui les unissent du point de vue temporel et causal. En ce qui concerne la sélection des contenus et leur linéarisation (cf. Levelt, *op. cit.*), le locuteur va puiser dans le domaine des entités un candidat pour remplir la fonction de protagoniste. Il va sélectionner dans le domaine des prédicats un événement global complexe et le subdiviser en événements singuliers. Le développement cohésif de l'information d'un énoncé à l'autre contraint le locuteur à recourir aux moyens qu'offre sa langue d'expression pour introduire les entités et pour les maintenir en spécifiant au fil du discours leur statut nouveau ou déjà mentionné ou encore +/- accessible. La connexion entre énoncés n'impose pas des contraintes de marquage de même ordre : les types de liens (séquence, simultanéité, cause, but) dépendent des choix de contenus informationnels et leur explicitation variera selon la capacité d'inférence prêtée à l'interlocuteur. Les contraintes sont à dominante linguistique pour les phénomènes liés à la cohésion et discurso-pragmatiques pour la connexité.

1.3. Le corpus

Le corpus est constitué de récits initiés par un film muet mettant en scène deux protagonistes, un chien et son maître, un jeune enfant. Ce film, très connu en Pologne, convient particulièrement aux populations étudiées : il met en scène des suites d'actions appartenant à la vie quotidienne des enfants et des adultes comme le réveil, l'habillage, la promenade, ou encore des activités comme le patinage. La réalisation de ces actions ou de ces activités se trouve contrariée par des obstacles qui jouent un rôle de déclencheur de nouveaux épisodes. De rebond en rebond, le film prend un tour dramatique lorsque, au cours d'une partie de patinage, la glace craque et l'enfant court le risque de se noyer. Mais grâce à l'intervention du chien, tout rentre dans l'ordre. L'enfant et le chien se retrouvent chez eux, comme au début du film.

Les analyses dont il est rendu compte ici portent sur sept groupes de 10 sujets, respectivement trois groupes de jeunes francophones âgés de 4, 7 et 10 ans, deux groupes d'apprenants polonophones du français, débutants et avancés, et deux groupes de référence, natifs francophones et polonophones, soit un total de 70 sujets.

Chaque sujet a visionné le film en l'absence de l'enquêteur. Ensuite, il était invité à en faire le récit par l'incitation suivante : « tu viens de regarder un film que je ne connais pas, peux-tu me le raconter ? ». L'enquêteur avait pour consigne de ne pas intervenir sinon par des signes corporels d'assentiment et d'écoute. L'expérience a montré que certains enfants de 4 ans devaient être encouragés par des sollicitations comme *et puis après ?*

Les textes ont été découpés en suites de propositions où seules sont conservées et comptabilisées celles qui concernent la trame et l'arrière-plan[1]. La moyenne du total des propositions pour chaque groupe est la suivante : natifs francophones **:** 89 ; natifs polonophones : 38 ; L2 avancés : 42 ; L2 débutants : 15 ; 10 ans : 42 ; 7 ans : 39 ; 4 ans : 14. Les récits détaillés des adultes natifs francophones tranchent avec les récits plus courts des polonophones, dont les chiffres se rapprochent de ceux des enfants de 7 et de 10 ans et des L2 avancés. Les L2 débutants et les enfants de 4 ans construisent des récits sommaires.

Les analyses portent sur les choix et l'usage des marques de cohésion relatives aux entités (première partie) et des expressions temporelles et causales[2] (troisième partie). Dans la quatrième partie, on part de la comparaison entre enfants à différents âges et adultes pour discuter l'impact des facteurs cognitifs et de la comparaison entre natifs adultes et apprenants dé-

[1] Les faux départs, les répétitions et les commentaires sur la tâche sont exclus du décompte.
[2] Les analyses d'Ewa Lenart pour le polonais et de Sandra Benazzo pour la connexité sont reprises ici.

butants et avancés pour discuter l'impact des facteurs linguistiques en général et de la spécificité des langues en particulier[1].

2. La cohésion

Les variables prises en compte portent sur la gestion du statut des entités (information nouvelle, ancienne, diversement accessible) et de leur hiérarchie (topique, participant au procès). La présence de deux entités animées, le chien et le maître, permet d'examiner le rôle qui leur est attribué selon leur participation aux événements du film. Par ailleurs, certaines entités inanimées (le verglas, la glace, l'échelle) jouent un rôle déterminant dans l'enchaînement causal des faits et il convient de voir dans quelle mesure et à quel titre ils sont mentionnés. Les questions successivement posées sont les suivantes en ce qui concerne les L1 :

(1) Quelles sont les marques utilisées par les enfants à différents âges pour gérer le statut des entités dans le discours ?
(2) Dans quelle mesure l'utilisation des marques va-t-elle évoluer et tendre vers les usages des locuteurs adultes de leur langue ?
(3) Comment l'usage de ces marques reflète-il l'impact de facteurs cognitifs liés à l'âge (dépendance du contexte, empan de la mémoire etc.) ?

Et quant aux L2 :

(1) Dans quelle mesure les apprenants débutants vont-ils utiliser les moyens réduits dont ils disposent pour attribuer un statut non ambigu aux entités au fil du récit ?
(2) Dans quelle mesure l'utilisation des marques de gestion des entités par les apprenants avancés tend-elle vers les usages des locuteurs adultes de leur langue cible ou bien s'apparente-t-elle aux usages des locuteurs de leur langue source ?

2.1. Première mention des entités

L'examen de l'ensemble du corpus a conduit à relever quatre modalités d'introduction des référents :

(a) Promotion en position topique par une tournure présentative,
(b) Introduction en position topique préverbale en français, pré et postverbale en polonais sous forme d'un syntagme nominal *le chien Reksio, son maître* ou d'une tournure disloquée *le chien, il ; son maître, il*,
(c) Filtrage par le regard du narrateur dans la fonction d'objet direct *j'ai vu un chien*,
(d) Mention dans le rôle de participant en tant que complément du nom *c'est l'histoire d'un chien* ou d'un syntagme prépositionnel *il sonne à la porte de son maître*.

a- Natifs francophones et polonophones

Les modes d'introduction du chien ou du maître varient en fonction de leur rôle dans le film. Le chien est promu en position topique par une tournure présentative en français ou intégré à l'ancrage du récit, toujours codé au temps présent chez les natifs, *c'est l'histoire d'un chien.* La première mention du maître, par contre, se fait par association à un événement sous forme de complément du nom : *il frappe à la maison de son maître,* ou en position de patient participant au procès. Les polonophones introduisent parfois le nouveau référent en position topique (SN sujet position préverbale), mais plus fréquemment il apparaît en position finale dans la structure V-S sous le nom propre *Reksio* ou le nom commun *chlopiec (garçon)*. Cette inversion pragmatique dans l'ordre standard des mots semble être utilisée en polonais pour marquer l'arrivée sur scène d'un nouveau protagoniste et pallier ainsi l'absence d'articles, notamment d'article indéfini qui, en français, signale une information nouvelle. Par ailleurs, on relève aussi des modes d'introduction conjointe des protagonistes, ce qui n'est jamais le cas chez les natifs francophones.

b- Les enfants

[1] La comparaison entre les enfants français et polonais est en cours.

À 4 ans, les enfants tendent à faire usage des tournures présentatives, codées au passé dans 80 % des cas, qui sont par ordre de fréquence : *j'ai vu*, *il y avait* et *c'était*. Parfois aussi ils recourent d'emblée à des tournures disloquées comme *un petit chien, un petit garçon, ils* ou *le petit garçon il,* autant de formes où les déterminants ne sont pas appropriés pour une première mention.
À 7 ans, les protagonistes sont introduits tour à tour dans des tournures ancrées majoritairement au passé (64 %). Il n'y a plus d'occurrences de *j'ai vu* greffée sur la sollicitation. L'usage (inapproprié) de l'article défini est restreint à l'introduction du petit enfant, et n'est attesté qu'une seule fois pour le chien dans une tournure disloquée *le chien il.*

À 10 ans, les enfants, à l'instar des adultes, tendent à employer des procédés spécifiques selon les protagonistes : le chien est introduit par des présentatifs ancrés au présent dans 85 % des cas et l'enfant apparaît comme actant d'un procès où le chien est sujet/agent. On ne relève plus qu'une occurrence de l'article défini *il sonna chez l'enfant.*

c- Les L2

Les L2 débutants introduisent le chien par son prénom Reksio ou « chien » sans déterminant. Ils s'appuient parfois sur la sollicitation *j'ai vu* ou utilisent le présentatif *c'est*. Le garçon, quant à lui, est intégré à un procès à titre d'argument.

Les L2 avancés varient aussi les modes d'introduction selon les entités. Ils fusionnent dans une même tournure l'ancrage dans le récit et la première mention du chien *c'est l'histoire d'un petit chien* ou encore ils l'introduisent en position topique sous forme de sujet préverbal ou disloqué. On relève dans ce cas l'article défini *le* chien. Le maître est systématiquement intégré à un événement à titre d'argument ou de circonstant et précédé le plus souvent de « son maître » ou de l'article indéfini. On constate aussi quelques inversions pragmatiques comme chez les polonophones de référence *et arrive son maître*, ce qui est possible aussi en français même si ce n'est pas attesté dans les données.

2.2. Maintien de la référence

Les études portant sur le maintien de la référence montrent que les langues tendent à marquer le degré d'accessibilité des entités par des formes plus ou moins explicites. Les natifs des deux langues utilisent systématiquement les oppositions entre formes nominales, (pronoms en français) et anaphore zéro selon la distance à la dernière mention du référent. Les formes pleines *son chien, son maître* sont utilisées massivement pour réintroduire un référent distant et pour le promouvoir au statut de topique. Les dislocations n'apparaissent que dans des situations de contraste *le petit garçon, il va enfiler une chaussure et le petit chien, lui il enfile l'autre chaussure*. Le changement de référent se fait aussi par maintien élargi au référent en topique (chien ou maître) de l'autre référent, ce qui s'exprime par le schéma Ø V au pluriel en polonais et par le pronom *ils* en français. Enfin, dernier procédé recensé, le référent mentionné en focus sous forme pleine est repris en topique également sous forme pleine. Lorsqu'il y a maintien de l'entité sujet/topique d'un énoncé à l'autre, le maintien se fait principalement par reprise pronominale en français et par l'anaphore Ø en polonais.

2.2.1. Choix des entités en position préverbale

Le pourcentage de mention des animés (chien et maître) vs. inanimés en position préverbale (tableau 1) dans les principales constitue un indicateur de la hiérarchisation des entités.

Tableau 1 : Choix des entités en position préverbale dans des principales en %

ADULTES	Chien	Maître	Les deux	Inanimés
L1 FR	52 %	37 %	09 %	03 %
L1 POL	58 %	26 %	12 %	04 %
L2 avancés	50 %	32 %	10 %	08 %
L2 débutants	*48 %*	*35 %*	*13 %*	*04 %*

10 ans	61 %	32 %	03 %	03 %
7 ans	*55 %*	*37 %*	*04 %*	*04 %*
4 ans	*32 %*	*55 %*	*09 %*	*03 %*

Le chien, qui dans le film a le plus souvent un rôle agentif, occupe plus fréquemment la position préverbale que le maître. Mais les 4 ans qui évoquent le seul épisode de la noyade et les 7 ans et L2 débutants qui limitent leurs récits au sauvetage ne peuvent être comparés aux autres groupes où tous les épisodes sont évoqués[1]. Les chiffres reflètent deux tendances. D'une part, il y a moins de changements de référents chez les natifs polonais que chez les natifs français. D'autre part, les adultes mentionnent davantage que les enfants les deux protagonistes en position préverbale, ce qui permet des glissements en douceur de la référence. Dans la catégorie des inanimés, seuls sont mentionnés dans cette position les éléments qui déclenchent des actions ou des complications. Leur nombre augmente à mesure que les narrateurs développent l'arrière-plan explicatif (10 ans).

2.2.2. Procédés de changement de référent

Les enfants, indépendamment de l'âge, tendent à recourir aux tournures disloquées pour réintroduire les référents, comme le montre chez les 7 ans un seul recours au présentatif *il y a* et à un nombre infime de reprise par des pronoms. Les 10 ans utilisent systématiquement des formes disloquées lorsqu'ils réintroduisent le chien (94 %), mais diversifient les procédures pour le maître, les formes disloquées se réduisant à 56 %. L'analyse qualitative montre que le recours à la forme pronominale *il* pose des problèmes d'attribution de la référence lorsque les deux protagonistes sont au masculin*,* ce qui n'est pas le cas lorsqu'il est fait référence à l'enfant par *la maîtresse.* Les dysfonctionnements touchent la moitié du groupe des 10 ans et 4 sur 10 des 7 ans.

(10 ans) *et après le chien il dit qu'il a froid*
*alors *il lui met une sorte de combinaison*

(7 ans) *le chien il a froid*
donc il met une veste
ça lui fait mal
il la met de l'autre côté
*et *il lui donne l'écharpe*

Les deux groupes d'apprenants L2 se distinguent entre eux par l'usage exclusif de formes pleines sans déterminants chez les débutants les plus faibles (L2 -) :

(L2 -) *chien aide garçon*
garçon retourne à la maison.

Les L2 avancés utilisent aussi des formes pleines. Le chien est évoqué sous le nom de Reksio le plus souvent. Et pour le maître, deux sujets recourent systématiquement à la dislocation (75 % des occurrences) alors que d'autres optent pour le possessif *son copain.* Enfin, on recense des formes comme *ce/un garçon,* toutes deux inappropriées en contexte. On ne relève pas d'ambiguïté référentielle parmi les moins avancés, l'usage prédominant de formes pleines ne pouvant prêter à confusion, alors que l'usage des pronoms est fréquemment inapproprié chez les L2 débutants plus avancés lorsqu'il y a reprise d'un personnage en position sujet d'un énoncé à l'autre.

2.2.3. Le maintien de la référence

[1] Les taux figurant en italique doivent être relativisés en raison du caractère succinct des récits. Ils reflètent néanmoins des tendances à centrer l'attention davantage sur l'un ou l'autre des protagonistes ou sur les deux.

Les données du corpus tous groupes confondus montrent que la base de la cohésion repose sur la reprise du protagoniste par le pronom sujet *il*. Le ratio de mention des entités chien, maître, des deux conjointement et des entités inanimées en position préverbale par rapport au total des propositions offre un premier aperçu sur la propension à interrompre le flux du discours. Ces informations hors trame regroupent différents types de tournures existentielles *il y a*, de formes impersonnelles comme *il fait froid,* des formules évaluatives du type *c'était amusant parce que* ou encore des formules de clôture comme *c'est tout.* Les chiffres montrent des disparités entre les natifs où l'on note chez les polonophones un plus grand suivi (86 %) alors que le flux référentiel est plus fragmenté chez les francophones (67 %). En ce qui concerne les apprenants**,** les L2 débutants (87 %) les enfants de 4 ans et de 7 ans (82 %) tendent à maintenir la référence à une entité. Il en est de même, mais à un moindre degré, chez les L2 avancés (75 %) et les 10 ans (78 %).

2.2.4. Renforcement de la cohésion

L'enrichissement des relations au sein d'un énoncé par la co-présence de deux ou trois entités et leur reprise d'un énoncé à l'autre renforce la cohésion discursive. Et c'est là que l'on constate une évolution à travers les groupes. La co-présence des personnages (ou d'un personnage et d'un inanimé) est faible chez les 4 ans et est attestée dans 12 % des propositions chez les L2 débutants, 20 % chez les L2 avancés, 29 % chez les enfants de 7 ans et 20 % chez les 10 ans, 21 % chez les natifs polonophones et 16 % chez les natifs francophones.

À cela il faut ajouter les prédications qui mettent en relation trois entités dans un énoncé (les deux protagonistes et une entité inanimée). On n'en relève aucune occurrence dans les corpus des enfants de 4 ans, de 7 ans et des apprenants débutants alors que les cas sont plus fréquents dans le corpus des 10 ans (6 % dont 40 % de formes inappropriées) et des L2 avancés (3 %) que chez les natifs francophones (2 %).

Les problèmes d'attribution de la référence dans ces énoncés contenant ces pronoms touchent tous les enfants dans des proportions qui atteignent chez les 10, 7 et 4 ans respectivement 21 %, 22 % et 25 % de leur nombre total. Les apprenants avancés ne sont pas épargnés non plus (20 %). Chez les 4 ans, les reprises par des pronoms objet se concentrent dans les récits les plus élaborés. Elles portent sur des inanimés (5 occurrences au total) et sur des animés (3 occurrences) *le petit chien il l'a tiré ; il l'a sauvé*.

Certains enfants dans ce groupe utilisent des formes de reprise impliquant une situation d'interlocution partagée comme *elle faisait comme ça ; il y avait le garçon là.* Ces cas, fort rares au demeurant, se trouvent dans les récits les moins élaborés.

La mise en regard des suites d'énoncés avec deux ou trois entités chez les 7 ans, les 10 ans et les adultes (L2 avancés et natifs) montre que les enfants tendent à pronominaliser les deux protagonistes (avec des erreurs fréquentes) alors que les adultes nominalisent l'entité en position objet. Par ailleurs, les dysfonctionnements pronominaux ne sont pas les mêmes. Chez les enfants, les règles formelles ne sont pas en jeu et les problèmes relèvent de la gestion des ambiguïtés potentielles au fil du discours. Chez les L2, c'est l'inverse, comme l'illustrent ces deux exemples où dans le premier, les règles sont transgressées alors que dans le deuxième, la clarification montre la sensibilité aux risques d'ambiguïté :

L2 avancé *la glace qui est sur le lac,*
il est cassé, il craque

L2 avancé *le chien avait froid*
alors son ami a pris pour lui aussi un pull, pour le chien

2.2.5. Rôle de la subordination dans le maintien de la référence

Le recours à la subordination par des propositions relatives et circonstancielles avec changement de référent permet de maintenir la cohésion au protagoniste en position sujet tout en prédiquant à propos d'une autre entité animée.

Le passage du chien au maître ou à une entité inanimée entre la principale et la subordonnée est fréquent chez les natifs de référence *le chien tend l'écharpe que lui avait prêtée le petit*

garçon. On relève quelques tentatives (3 occurrences) chez les 10 ans comme *il demande à son maître qu'il le fasse plus glisser* et dans le corpus des apprenants L2 (3 occurrences) *et avec son écharpe Ø tire le garçon qui en fait sort de ce trou,* mais aucun cas dans les autres groupes. Ce procédé complexe semble donc une acquisition tardive.

2.3. Récapitulation des résultats et discussion

a- Chez les enfants

Même si les récits à **4 ans**varient entre eux dans leur degré d'élaboration et de pertinence dans la sélection des événements, la gestion des entités au fil des récits partage des tendances communes. Les enfants à cet âge tendent à privilégier une marque, tournure disloquée ou existentiel, pour remplir les fonctions d'introduction et de réintroduction de référents. Le statut des entités n'est pas systématiquement signalé de manière appropriée. Le maintien de la référence par des formes pronominales est essentiellement réservé aux relations de coréférence impliquant le personnage principal (en position sujet) dans des énoncés adjacents et les rares tentatives de pronominalisations des entités dans d'autres rôles conduisent à l'erreur. Les récits des **7 ans** ne sont pas non plus homogènes, mais on peut constater la même tendance à privilégier une forme unique pour remplir les fonctions d'introduction et de réintroduction. Le marquage de l'information nouvelle s'enrichit de marques locales (déterminant indéfini) parallèlement aux tournures spécialisées. Les dysfonctionnements nombreux dans la pronominalisation vont de pair avec le développement des reprises d'entités autres que le sujet/topique. À **10 ans**, le marquage du statut des entités (information nouvelle, ancienne, accessible) est systématique. Les procédés spécifiques pour réintroduire les protagonistes dans les épisodes où ils interviennent conjointement reflètent une démarche contrastive en réponse à *qu'est-ce qui arrive à x ? et à y ? et puis qu'est-ce qui arrive à x ? et à y ?* qui les distingue des adultes natifs. Par ailleurs, la régulation du maintien de la référence par la pronominalisation pose encore des problèmes.

Ces caractéristiques confirment les résultats de travaux portant sur les mêmes phénomènes. Ainsi, selon Hickman *et al* (1996), le marquage de l'information nouvelle est une acquisition tardive. Les enfants dès 4 ans recourent de façon privilégiée à des existentiels et non à des marques locales (déterminants), et à 7 ans ils utilisent des formes définies préverbales dans des dislocations qui sont inappropriées pour les premières mentions. En ce qui concerne le maintien de la référence, Karmiloff-Smith (1981, 1987) note que l'enfant vers l'âge de 6-7 ans adopte une stratégie qui consiste à organiser le récit autour d'un personnage principal et à utiliser les pronoms exclusivement pour ce référent. Dans nos données, la centration tend à passer d'un protagoniste aux deux vers 7 ans, à mesure que les récits développent des épisodes autres que le sauvetage. Enfin, on peut attribuer l'usage erroné des pronoms à un effet de proximité ou encore de distance lié au fonctionnement de la mémoire. Le coût cognitif de la tâche ne permettrait pas au dispositif d'auto régulation et de contrôle de jouer pleinement son rôle (voir Levelt, *op. cit.*).

b- Chez les apprenants

En dépit de moyens fort réduits, bien plus encore que ceux des 4 ans, les L2 **débutants** parviennent à produire des récits où l'attribution de la référence ne pose pas de problèmes. Pour cela ils adoptent des moyens parfois peu économiques qui leur permettent d'éviter les ambiguïtés et aussi de déjouer les avatars du genre et du positionnement des pronoms en français. Chez les L2 **avancés**, les contraintes discursives, notamment le marquage obligatoire de la distinction entre information nouvelle vs. ancienne, la spécification du topique, et le maintien de la référence sont pleinement respectées. Les moyens utilisés, par contre, ne sont pas toujours conformes aux règles de bonne formation ni similaires à ceux auxquels recourent les natifs francophones. L'examen qualitatif des formes pronominales montre que les dysfonctionnements ne reflètent pas les mêmes réalités sur le plan cognitif que ceux des enfants. Les problèmes récurrents liés au genre ou à la complémentation des verbes suggèrent que les règles formelles sont en cause chez les L2. Mais ces règles sont susceptibles d'auto corrections réussies comme l'illustre cet exemple *il le lui donne une échelle* ou *son chien voulait lui aider… l'aider.* Certaines divergences peuvent s'expliquer par l'influence du polonais et d'autres, la surexplicitation notamment, par des stratégies propres aux L2.

3. La connexité

La structure de base du récit est temporelle : les événements qui constituent la trame sont mentionnés dans un ordre parallèle à l'ordre chronologique selon le principe de l'ordre naturel (Klein & Stutterheim, 1987). La borne de droite de ces événements sert de repère temporel à l'événement suivant et exprime de ce fait la relation de séquentialité. Les autres procès (événements, situations) sélectionnés pour étoffer le récit doivent être situés par rapport aux événements de la trame. Ces relations peuvent être marquées dans le domaine temporel par la morphologie verbale, par des expressions adverbiales ou des subordonnées temporelles ou encore par des valeurs temporelles qu'impliquent les connecteurs logiques *parce que* (avant), *c'est pourquoi* et des subordonnées de but *pour* + infinitif (après). Le marquage des relations temporelles et causales (à l'exclusion de la morphologie verbale que nous ne traitons pas ici) reflète une complexification des récits par un enrichissement de la texture temporelle, causale et motivationelle de l'histoire racontée. D'autre part ce marquage fonctionne comme *instructions de traitement* commandant la façon dont les informations vont être traitées par l'auditeur et intégrées dans la représentation discursive (cf. Caron, 1984, 1989). L'analyse du fonctionnement de ces marques doit permettre de suivre le développement parallèle des moyens linguistiques et de la capacité conceptuelle à étoffer la trame chez les enfants. Par ailleurs, l'option d'expliciter ou non les relations selon le principe de non-redondance reflète la capacité à prendre en compte les inférences potentielles du destinataire. Ces phénomènes d'ordre discursif et pragmatique sont interprétés comme des traces du développement cognitif chez l'enfant permettant de tester l'hypothèse générale : un apprenant adulte dispose des capacités cognitives nécessaires pour accomplir une tâche communicative complexe en interaction alors qu'un enfant est dans lasituation où il doit développer parallèlement les deux types de connaissances : sa tâche est complexe du point de vue cognitif et linguistique.

3.1. Explicitation des liens en %

Comme le montrent les taux de marquage explicite des liens temporels et causaux, les écarts entre adultes et enfants sont très nets.

Tableau 2 : Explicitation des liens temporels et causaux en %

ADULTES	**% Marques/Propositions**	**Cause**	**Temp.**
L1 FR	29 %	21 %	8 %
L1 POL	28 %	13 %	15 %
L2 avancés	31 %	20 %	11 %
L2 débutants	18 %	02 %	16 %
10 ans	47 %	23 %	24 %
7 ans	46 %	15 %	31 %
4 ans	27 %	09 %	18 %

Chez les enfants de 10 ans et de 7 ans, près de la moitié des énoncés est précédée d'une marque explicite de temps ou de cause, à l'exclusion du coordonnant très fréquent *et*. Cette tendance semble s'amorcer très tôt : dès 4 ans, les proportions sont identiques à celle des natifs L1. Chez les L2 débutants, à l'inverse, le marquage est bien moins fréquent et pratiquement limité aux relations temporelles.

Les préférences entre l'expression causale et l'expression temporelle évoluent au cours du développement de l'enfant passant d'une dominance temporelle chez les 4 ans et les 7 ans à une répartition égale chez les 10 ans, alors que la causalité prédomine nettement chez les adultes francophones. Les L2 avancés optent préférentiellement pour la causalité, *a contrario* de ce que font les natifs polonophones. Les L1 débutants renforcent la chronologie par quelques marqueurs temporels. Ces tendances sont confirmées par une distribution très homogène dans les groupes d'adultes alors qu'elle est hétérogène chez les enfants, surtout dans le groupe des 10 ans.

3.2. Choix et fonctionnement des marques temporelles

Chez les natifs de référence, les marques temporelles de séquentialité fonctionnent au niveau global pour initier le compte rendu d'un nouvel épisode avec des expressions comme *et (puis) après.* Les marques *après* ou *et puis* explicitent la relation de succession lorsque l'événement précédent n'est pas borné à droite et réfère à un état de fait ou à la motivation d'un protagoniste ou encore à sa réaction *il boude* et le marquage signale le retour à la trame. L'expression de la relation anaphorique *à ce moment-là* précède les complications. Les divergences entre les natifs portent sur les préférences des autres relations temporelles : les natifs polonophones font des retours en arrière à des fins explicatives tandis que les francophones recourent à la subordination en *quand* pour exprimer la relation « événement contenu dans un événement contenant ». Le tableau 3 recense les expressions de relations temporelles puisées dans les corpus.

Tableau 3 : Expressions de relations temporelles (en nombre absolu)

ADULTES	**à ce moment alors**	**3 éléments et puis après**	**2 éléments et puis**	**1 élément après/puis**	**avant**	**quand**
L1 FR	10	7	19	16		14
L1 POL	12	31			12	
L2 avancés	17	27				2
L2 débutants	2	21			1	1
10 ans	11	24	49	14	0	3
7 ans	9	7	62	44	0	4
4 ans	1	3	19	3	0	0

a- Les enfants

Les fonctions attribuées à ces marques évoluent selon les âges. À 4 ans, 90 % des enfants utilisent au moins une fois une marque de succession, *et puis* ou *et après*. Si l'on tient compte des éléments mis en relation et de la façon dont ces expressions temporelles ponctuent le début des énoncés, on peut attribuer à cette marque la fonction primordiale de support de recherche d'expression. L'exemple ci-dessous illustre cet emploi :

4 ans *et un moment yavait le chien*
et après yavait de la glace
et après yavait le garçon
et avait tombé sur la glace

À **7 ans**, la situation est plus confuse. La suite des événements évoqués n'ont parfois pas de cohérence, comme l'illustre cet exemple *à un moment il se réveille et puis il tombe* et la sélection dans ces cas semble reposer sur la récupération en mémoire d'événements successifs dans le film sans leur intégration dans le récit. Mais, on constate dans d'autres épisodes chez un même enfant ou systématiquement chez d'autres enfants un usage fonctionnel du nombre de marques de successivité qui varie selon le degré de rupture. En cas de changement d'épisode (rupture maximale), les enfants optent initialement soit pour une suite de trois éléments *et* + *puis* + *après* soit de deux éléments *alors/et* + *après*. Lorsque le changement se limite au protagoniste ou au type d'activité dans une même série d'événements, les enfants l'introduisent par deux éléments *alors/et* + *après* ou bien un seul (selon le choix initial). La variante temporelle pour marquer la complication sous forme d'obstacle externe est dans les deux cas de figure *(et) puis à un moment*. Ce système, en tout point conforme à celui des adultes, est en ébauche à 7 ans et fonctionne systématiquement dans 70 % des cas à **10 ans**. Mais, contrairement à leurs aînés, les enfants tendent à marquer par *et après* des procès bornés à droite et « surexplicitent » ainsi des relations de succession.

b- Les apprenants

Parmi les **L2 débutants**, trois d'entre eux renforcent la chronologie des événements par *après* (64 % des cas à eux seuls), ce qui constitue avec une occurrence de *un moment* les seules marques répertoriées. Cette absence de marquage chez les apprenants est caractéristique des étapes initiales, où selon Noyau (1990), les relations anaphoriques sont marquées indirectement, notamment par l'ordre naturel qui permet d'exprimer par le simple ordonnancement chronologique la relation de succession avec des procès clos à droite.
Chez les **L2** avancés, le marquage temporel est nettement plus abondant et fonctionnel. Les marques privilégiées *et après/puis* (19 occurrences) en contraste avec *après/puis* (7 occurrences) signalent le degré de rupture. La complication-obstacle externe est précédée de *et soudain, tout à coup.* Ces adultes respectent dans ce domaine le principe de non-redondance.

3.3. Sélection et fonctionnement des marques logico-causales

L'analyse des récits a permis d'isoler quatre épisodes successifs où les événements clés sont catégorisés en buts poursuivis, tentatives de les réaliser, complications éventuelles sous forme d'obstacles, réactions émotive, cognitive ou active et résolution. À ce schéma de base, se greffent des actions intermédiaires chronologiquement liées comme *le chien cherche une échelle, il marche sur l'échelle, il tend la patte* qui constituent des étapes dans le macro événement « sauvetage ».

La récapitulation des expressions de relations causales et leur distribution en nombre absolu reflètent le fonctionnement suivant chez les natifs des deux langues[1] : la marque adversative *mais* précède les complications sous forme d'échecs dans les actions entreprises *il y arrive pas* ou dans les obstacles comme *la glace craque* et le marqueur *alors* initie la réaction. Les conséquences qui découlent des actions, des obstacles et des états de faits sont précédées par *alors* et *donc*. L'expression du but ou d'un état souhaité s'exprime par *pour* + Infinitif chez les natifs francophones alors que les polonophones, en l'absence de cette forme, recourent à des moyens lexicaux comme *décider de.* Les clarifications sont introduites par des subordonnées en *parce que.*

D'une façon générale, comme l'indiquent les chiffres du tableau 2, les natifs francophones privilégient une démarche interprétative où, à partir de la reconstruction des faits, le narrateur infère les buts, les états mentaux ou encore les réactions émotives du protagoniste. Chez les natifs polonophones par contre, le compte rendu des épisodes se présente en blocs d'énoncés avec un protagoniste en topique qui effectue une série d'actions. Les informations d'arrière-plan (14 % des prédications) précisent les conditions extérieures aux complications qui vont les influencer, essentiellement le froid (épisode de l'habillage), le verglas (glissades) et la glace (noyade/sauvetage). On peut alors contraster une démarche à dominante causale chez les francophones à une dominante temporelle chez les polonophones.

Le tableau 4 récapitule les expressions de relations causales et leur distribution en nombre absolu. Le comptage des marques porte exclusivement sur celles qui sont utilisées avec une valeur causale en contexte. Les deux groupes d'apprenants font fréquemment usage du marqueur *alors* auquel on ne peut prêter ni valeur temporelle ni causale si on tient compte du « dit » (25 % des occurrences de cette marque dans chacun des groupes). Il est de ce fait exclu du décompte.

Tableau 4 : Expressions de relations causales (en nombre absolu)

ADULTES	**alors/donc**	**mais**	**pour**	**parce que**
L1 FR	65	29	46	48
L1 POL	13	12		18
L2 avancés	19	24	17	24
L2 débutants	1	1	1	2
10 ans	54	18	8	22
7 ans	23	17	7	11
4 ans	0	*1	6	4

[1] Des marques équivalentes utilisées par les Polonais ne sont pas spécifiées ici.

a- Les enfants

La diversification et la spécialisation des marques logico-causales connait une évolution très nette entre les groupes d'âge. Les expressions causales chez les enfants de **4 ans** ne sont pas attestées chez tous et se limitent aux subordonnées introduites par *parce que* (40 %) et *pour* (50 %). La subordonnée en *pour* exprime le but visé par l'action qui précède. La subordonnée en *parce que* marque le retour en arrière, comme l'illustre cet exemple : *il arrivait pas à sauver la petite fille parce qu'elle était tombée dans l'eau*. On ne relève qu'une occurrence de justification d'une évaluation : *c'était dangereux parce qu'il arrivait pas à nager.* Enfin, les connecteurs sont réduits à une seule occurrence de *mais,* et encore son usage est inapproprié en contexte*.*

Dans le corpus des **7 ans**, la moitié des enfants concentre entre eux 79 % des marques causales. Les réactions à un événement antérieur (noyade), ou à un état de fait (le chien a froid) sont précédées de *alors,* marque attestée chez tous, ou *et donc* chez trois enfants*.* Mais cet usage n'est pas systématique, les réactions étant parfois précédées de *et après*. On recense des *mais* chez 70 % des enfants. Les subordonnées de but sont présentes dans 60 % des récits et les subordonnées de cause dans 70 %. Elles sont introduites de préférence par *comme,* ce qui permet de maintenir l'ordre cause > réaction alors que les subordonnées en *parce que* introduisent une action antérieure.

Les enfants de **10 ans** font un usage systématique d'une gamme variée de marques. Le connecteur *mais* précède les complications résultant de l'échec d'une tentative ou d'un événement extérieur comme la rupture de la glace. Les actions entreprises à titre de réactions sont marquées par *alors* (47) ou *donc* (7)*,* les sujets optant pour une forme à l'exclusion de l'autre. Leur fréquence s'explique par le développement notoire de la mention d'états psychologiques *il a peur, il boude,* d'événements mentaux *il se rend compte* ou encore de l'expression de la volonté ou du souhait. Les subordonnées en *parce que* mentionnent des états de faits éclairant les actions. On note aussi chez certains sujets une tendance à sur-expliciter les relations comme l'illustre l'exemple qui suit : *mais comme il était trop petit, alors il ne pouvait pas la sauver alors il prend une échelle…*

Ces résultats corroborent ceux obtenus par Aksu-Koc & Küntai (2001) et Fayol (2000) qui constatent une augmentation de la proportion et du type de relations causales en fonction de l'âge. Cette évolution va de pair avec l'enrichissement de la texture temporelle, causale et motivationelle de l'histoire racontée (cf. Berman & Slobin, 1994) et avec un appariement plus riche des relations forme/fonction dans les connecteurs (Jisa, 1987).

b- Les apprenants

Mis à part deux **L2 débutants** qui se partagent les marques *alors, mais* et les deux subordonnées introduites par *pour* et *parce que*, on ne relève aucune occurrence de marques causales chez les 8 autres sujets.

La distribution des marques est très hétérogène chez les **L2 avancés**, quatre d'entre eux totalisant plus de 10 marques tandis que quatre autres font usage de 3 marques ou moins. Les choix se portent davantage sur *alors* que sur *donc* pour introduire des réactions*.* L'adversatif *mais* (attestée chez tous) signale une complication. On recense aussi des subordonnées de but et de cause dans 70 % des récits.

Les moyens très lacunaires des L2 débutants ne leur permettent pas de développer l'arrière-plan, ce qui limite le type de relations que peuvent entretenir les événements entre eux hormis la successivité, alors que les moyens dont disposent les L2 avancés leur permettent de construire un arrière-plan. La comparaison avec les adultes natifs de référence montre que globalement parlant, ils adoptent une démarche fondée sur la causalité, ce qui les rapproche des locuteurs de la langue cible. L'influence de la langue source se manifeste localement par la fréquence minimale des circonstancielles de but et du nombre élevé des tournures verbales *décider de* + ACT pour exprimer l'aspect délibéré de l'action.

4. Discussion

Les analyses ont permis de repérer les convergences et les divergences dans le recours et l'usage des marques de cohésion et de connexité chez les enfants et chez les apprenants

avancés. Elles ont permis aussi de comparer ces usages à l'aune de ceux des natifs de référence en réponse aux questions posées en début de cette étude. Il reste à voir dans quelle mesure l'usage des marques par les enfants reflète l'impact de facteurs cognitifs liés à l'âge, et par voie de conséquence des tâches d'apprentissage différentes entre enfants et adultes.

4.1. Relations entre les usages et les facteurs cognitifs

Le fonctionnement intratextuel des marques pour contraster les entités nouvelles et celles déjà évoquées et pour assurer la continuité référentielle implique l'évocation de plusieurs entités de façon suivie. Les connecteurs signalant les relations entre propositions imposent que les faits évoqués soient associables par des liens chronologiques et causaux. Le marquage des démarcations présuppose des segmentations en blocs successifs d'événements. Or à 4 ans, les récits centrés sur un personnage, la juxtaposition de faits sans liens et la restriction à l'épisode dramatique n'appellent pas de marquages, hormis le pronom sujet et les connecteurs *et* ou *puis/après*. Les études portant sur le développement des connecteurs chez l'enfant signalent qu'ils sont acquis très tôt et dans un ordre indépendant des langues (Kail & Weissenborn, 1991). Nous ne doutons pas qu'en contexte d'interaction les enfants aient recours à des *mais* ou des *donc,* formes absentes de leurs récits. Mais, dans une tâche verbale complexe, l'emploi discursif des marques de cohésion en accord avec leur fonction présuppose la capacité à évoquer des entités conjointement et à les faire intervenir de façon suivie. L'usage pertinent des connecteurs dans un récit dépend aussi de la capacité à organiser les informations autour d'une complication provoquant des actions planifiées en fonction de buts. Selon les études portant sur la production des narrations, cette capacité se développe surtout entre 4 et 8 ans et se raffine entre 8 et 10 ans, même s'il existe dans ce domaine des différences interindividuelles notables. C'est précisément ce que l'on trouve dans notre corpus. On en conclut que l'apprentissage de l'utilisation effective des marques est lié à la capacité progressive qu'ont les enfants à mobiliser les informations pertinentes selon les sollicitations des tâches, à les segmenter les informations, à les associer entre elles, à les lier en suites chronologiques et causales et à les intégrer en un tout, capacité qui relève des opérations de haut niveau (cf. Levelt *op. cit.*).

4.2. Les tâches d'apprentissage

Les L2 débutants disposent de peu de ressources et 7 d'entre eux ont des moyens extrêmement lacunaires. Mais ils construisent des récits cohérents guidés par des principes d'ordre sémantique et pragmatique comme l'illustre l'extrait suivant :

L2 débutant
petit chien et petit garçon
petit chien et petit garçon deux amis…
petit chien et garçon à glace
et garçon boum glace
et chien SOS
et après garçon est malade

On voit comment l'apprenant le plus faible du groupe parvient en l'absence de lexique verbal à produire un récit minimal où les personnages sont mis en scène, où l'évocation des relations d'amitié qu'ils entretiennent anticipe l'aide que le chien va apporter à son ami, où la complication est évoquée par *boum glace* et la réaction du chien par SOS. Enfin la résolution, conséquence de la baignade forcée, est inférée par la mention de la maladie. Lorsque les récits s'étoffent chez 3 autres apprenants (25-26 énoncés), on constate un enrichissement des relations causales et leur explicitation par des connecteurs. Ces tendances sont encore confirmées chez les L2 avancés qui comme tous les adultes natifs construisent des récits cohérents où les événements sont enchaînés par des relations chronologico-causales.

Le constat que les apprenants adultes, contrairement aux enfants, appliquent très tôt les principes régissant l'organisation du discours implique que les tâches d'apprentissage diffèrent. L'apprenant adulte mettant d'emblée en œuvre les capacités discurso-pragmatiques dont il dispose pour accomplir une tâche communicative complexe, il lui reste à acquérir les ressources linguistiques pour exprimer des relations plus complexes (cf. l'impulsion à apprendre). En

revanche, les enfants doivent acquérir parallèlement les connaissances linguistiques et discurso-pragmatiques au fur et à mesure de leur développement cognitif.

4.3. La spécificité des langues

Au niveau local, l'influence de la langue source se manifeste là où il y a des divergences avec la langue cible. L'absence de déterminants en polonais pour contraster le statut nouveau ou déjà mentionné des entités conduit les locuteurs L2 à recourir aux formes pleines précédées du possessif, comme les natifs polonophones. Par ailleurs, la seule relation sous-représentée est la motivation, et là aussi on note un recours au lexique verbal *décider, vouloir* comme chez les natifs. Ces faits suggèrent que les apprenants tendent à filtrer les ressources de la langue cible à travers les grilles d'usage de leur L1.

La tâche des apprenants se complique encore lorsqu'ils doivent remanier leurs modes d'organisation discursive et passer d'une démarche à dominante temporelle où prime la continuité référentielle centrée sur un référent topique en polonais à la démarche interprétative où la causalité joue un rôle de base en français. Ces caractéristiques organisationnelles confirment les résultats d'études portant sur des récits par des locuteurs natifs de langues différentes (Carroll & Lambert, 2003). Les auteurs attribuent la démarche fondée sur la causalité en français par opposition à une démarche équilibrée entre la temporalité et la causalité au rôle du sujet dans les langues à ordre fixe SVO par rapport à celles à sujet nul. En français, le sujet grammatical des propositions principales ou indépendantes exprime de façon prépondérante le(s) topique(s) et topiques secondaires. La subordination est utilisée pour les informations apportant des spécifications d'ordre explicatif sur l'état des choses. Cela contraint dans le suivi du discours à des enchaînements marqués par des connecteurs causaux comme le montre ces exemples *il dit aussi que le thermomètre a baissé donc le maître lui met un vêtement* ou encore *il trouve une échelle qu'il amène sur la glace mais le maître n'arrive pas à l'atteindre*. La prédominance de l'agentivité (dans les langues à sujet nul) a pour conséquence de restreindre les informations sélectionnées et de les lier soit par des relations temporelles ou causales.

Il en résulte que les apprenants avancés polonophones du français doivent apprendre à remanier des décisions prises au niveau pré-verbal comme la sélection des informations d'ordre explicatif et la hiérarchisation des contenus sélectionnés. Les chiffres montrent que les L2 avancés sont sensibles à la causalité même si leurs choix d'ensemble reflètent ceux de leur langue source. Cela confirme la difficulté à restructurer les principes spécifiques aux langues qui guident les choix organisationnels et amène à conclure que cette dimension constitue l'ultime pierre d'achoppement (avec la prononciation, parfois) dans le cours du développement.

Références bibliographiques

Aksu-Koc (A.) & Küntai 2001. « Reformulating causal relations while Retelling Narratives ». Papier présenté au colloque *Acquisition et construction du sens dans une perspective inter-langue*, Paris 20-21 décembre 2001.

Berman (R.) & Slobin (D.-I.). 1994. « Different ways of relating events ». in : Berman & Slobin. *Relating Events in Narratives*. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-35.

Caron (J.) 1984. *Les régulations du discours : Psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris : P.U.F.

Caron (J.) 1989. *Précis de psycholinguistique.* Paris : P.U.F.

Carroll (M.) & Stutterheim (C. von). 2002. « Typology and information organisation : perspective taking and language-specific effects in the construal of events ». in : Giacalone Ramat (A.), (ed.). *Typology and second language acquisition*. New York, Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 365-402.

Carroll (M.) & Lambert (M.), (à paraître). 2003. « Information Structure in Narratives and the Role of Grammaticised Knowledge : A Study of Adult French and German learners of English ». in : Dimroth (C.) & al. (eds.). *Information structure, linguistic structure and the dynamics of acquisition.* John Benjamins.

Carroll (M.) & Stutterheim (C. von). 1997. « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition en langue étrangère ». in : Bartning (I.), (ed.). *Les apprenants avancés, AILE.* 9, pp. 83-117.

Carroll (M.) & Stutterheim (C. von). 2002. « Typology and information organisation : the question of perspective taking and language-specific effects in the construal of events ». in : Ramat (A.), (ed.). *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 365-402.

Berman (R.) & Slobin (D.). 1994. « Different ways of relating events ». in : Berman (R.) & Slobin (D.-I.). 1994. *Relating Events in Narratives*. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-35.

Fayol (M.). 2000. « Comprendre et produire des textes écrits ». in : Kail (M.) & Fayol (M.), (eds). *L'acquisition du langage*. Paris : P.U.F., pp. 183-213 [vol. II].

Hendriks (H.). 1998. « Reference to person and space in narrative discourse : a comparison of adult second language and child first language acquisition ». in : *Studi Italiana di Linguistica theorica e Applicata.* Numéro spécial, pp. 67-86.

Hickmann (M.). 1995. « Discourse organization and the development of reference to person, time and space ». in : Fletcher (P.) & MacWhinney (B.), (eds.). *The handbook of Child Language*. Oxford : Blackwell.

Hickmann (M.). 2000. « Le développement de l'organisation discursive ». in : Kail (M.) & Fayol (M.), (eds). *L'acquisition du langage : Le langage et le développement — Au-delà de 3 ans*. Paris : P.U.F., pp. 83-115.

Hickmann (M.), Hendriks (H.), Roland (F.) & Liang (J.). 1996. « The marking of new information in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese ». in : *Journal of Child Language.* 23, pp. 591-619.

Hickmann (M.) & Hendriks (H.). 1999. « Cohesion and anaphora in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Chinese ». in : *Journal of Child Language*. 26, pp. 419-452.

Jisa (H.). 1987. « Sentence connectors in French children's monologue performance ». in : *Journal of Pragmatics*. 11, pp. 607-621.

Kail (M.) & Weissenborn (J.). 1991. « Conjunctions : developmental issues ». in : Piéraut-Le Bonniec & Dolitsky (M.), (eds.). *From basic language to discourse basis.* Amsterdam : Benjamin.

Karmiloff-Smith (A.). 1981. « The grammatical marking of thematic structure in the development of language production ». in : Deutsch (W.), (ed.). *The child's construction of Language.* New York : Academic Press.

Karmiloff-Smith (A.). 1987. « Function and process in comparing language and cognition ». in : Hickmann (M.), (ed). *Social and functional approaches to language and thought.* Orlando, FL : Academic Press.

Klein (W.). 1995. *Time in Language*. London : Routledge.

Klein (W.) & Perdue (C.). 1997. « The basic variety (or : couldn't natural languages be much simpler ? ». in : *Second Language research*. 13, 4, pp. 301-347.

Klein (W.) & Stutterheim (C. von). 1987. « Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen ». in : *Linguistische Berichte*. 109, pp. 163-183.
Noyau (C.). 1990. « Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une langue étrangère ». in : François (J.) & Denhière (G.), (eds.). *Cognition et langage*. Revue *Langages*. 100, pp. 81-101.
Lambert (M.), Carroll (M.) & Stutterheim (C. von), (à paraître). 2003. « La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais ». in : Noyau (C.), (ed). *Les énoncés complexes et leur développement dans l'acquisition des LE — AILE.* 19*.*
Levelt (W.). 1989. *Speaking : from intention to articulation*. MA : M.I.T. Press.
Perdue (C.), (ed). 1993. *Adult Language Acquisition : Cross-linguistic perspectives.* Cambridge : Cambridge University Press.
Slobin (D.), (ed). 1985. *The crosslinguistic study of language acquisition.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum [vol. 1 & 2].
Slobin (D.). 1993. « Adult language acquisition : a view from child language study ». in : Perdue (C.), (ed). *Adult language acquisition : Cross-linguistic perspectives.* Cambridge : Cambridge University Press.
Stutterheim (C. von) & Lambert (M.), (à paraître). 2003. « Crosslinguistic analysis of temporal perspective ». in : Hendricks (H.), (ed). *The structure of learner varieties*. Berlin : Mouton de Gruyter.

L'expression des relations spatiales en Italien
langue première et langue seconde

Par Patrizia Giuliano, Antonella D'Ambrosio et Paolo Greco
Université Federico II de Naples
(Italie)

Mai 2003

1. Introduction

Comme plusieurs auteurs l'ont démontré, le domaine de l'espace est un domaine central dans la cognition humaine, susceptible d'une conceptualisation parfois très différente d'une langue à l'autre (cf. Talmy, 1983). Et pourtant, malgré sa fonction cruciale dans la communication, l'étude de l'espace dans l'acquisition d'une langue première et d'une langue étrangère a attiré l'attention des chercheurs seulement à partir de la fin des années soixante-dix. Il s'agit d'ailleurs d'un domaine relativement vaste car il peut référer à l'espace « en mouvement » ou à l'espace « statique », et être étudié en relation à différents types de textes (narration, texte instructionnel, description d'itinéraire, description d'affiche…). En ce qui concerne les langues étudiées, rien n'a été écrit sur l'expression de l'espace en italien, à l'exception de quelques rares travaux sur la description d'affiche pour l'italien L2 (cf. Watorek, 1996a, et de Carroll *et al.,* 1999), tandis que pour des langues telles que l'anglais, l'allemand et le français, plus d'études sont disponibles (cf., par ex., pour ces langues comme L1, Johnston & Slobin, 1979 ; Bowermann, 1996 ; Hendricks & Hickmann, 1998. Pour ces mêmes langues comme L2, cf. Carroll et Becker, 1997). Ces brèves considérations expliquent notre intérêt pour le domaine de l'espace en italien, tant comme langue maternelle que comme langue étrangère.

Notre étude a d'ailleurs un caractère original car la référence spatiale sera abordée à travers la capacité, chez l'enfant et chez l'adulte, à produire du discours cohérent et cohésif. En outre, du moins pour les enfants, nous nous focaliserons sur un âge où, selon des études antérieures (p. ex. Johnston et Slobin, 1979), une grande partie des concepts spatiaux est déjà acquise[1].

2. La tâche et les données

Nos données proviennent du corpus du Projet APN (Aides aux Projets Nouveaux) financé par le Centre National pour la Recherche Scientifique de France. Il s'agit d'une étude interlinguistique. Les buts du Projet sont plus vastes que la seule étude de l'espace (la temporalité et les particules de portée y sont également considérées), pour laquelle les auteurs du Projet se sont proposés d'étudier l' « espace statique », à travers une tâche de type « description d'affiche ». Il s'agit notamment d'une image reproduisant un square et une rue autour desquels sont situés plusieurs bâtiments ; le tout s'inspire d'une ville suisse de style « rétro » (cf. annexe). L'exécution de la tâche demande la présence de trois personnes (l'intervieweur, l'enfant ou l'apprenant adulte, le dessinateur) et est gérée de la manière suivante : l'intervieweur demande à l'enfant/apprenant de regarder l'affiche et de la décrire à quelqu'un qui ne l'a jamais vue et qui doit la dessiner ; interviewé et dessinateur sont dos à dos, ce qui empêche toute communication gestuelle entre les deux ; le dessinateur ne peut à aucun moment poser la question « *ça se trouve où ?* » car elle pourrait forcer l'interviewé à énoncer des informations spatiales, au désavantage de la spontanéité. Ainsi gérée, la tâche devrait — du moins en principe — être conceptualisée comme « description spatiale statique » (cf. le modèle de la *Quaestio* dans 5), bien que rien n'empêche le locuteur d'y apporter des variations, en s'imaginant, par exemple, être un promeneur virtuel dans l'affiche, ce qui donnerait lieu à une description « en mouvement », plutôt que statique.

[1] Ces auteurs étudient l'acquisition d'un certain nombre d'expressions spatiales en anglais, allemand, hébreu, italien, japonais, portugais, russe, serbo-croate et turc.

Qu'importe la manière dont les informateurs la conceptualisent, la tâche que nous avons proposée correspond à une tâche cognitivement complexe, car (comme nous l'éclaircirons dans 4), elle demande la mise en œuvre de notions autant spécifiques que complexes et de moyens linguistiques aptes à respecter les critères de cohérence et de cohésion.

L'intérêt pour une telle étude s'avère plus évident si l'on considère que dans le Projet APN plusieurs langues ont été concernées : italien, français, anglais et polonais. Pour elles toutes, nous disposons de données tout à fait comparables à celles que nous avons recueillies pour l'italien, ce qui permettra, dans la partie finale de ce papier, de formuler des considérations plus générales sur la tâche en question, en langue maternelle aussi bien qu'en langue seconde. Pour toute confrontation avec les italophones natifs qui pourrait se rendre nécessaire au long de notre analyse, nous nous appuierons sur le corpus de Watorek (1996a).

3. Les informateurs

Notre article est concerné par un groupe d'enfants italophones âgés de 4, 7 et 10 ans, qui apprennent l'italien comme langue maternelle, et un groupe d'adultes francophones apprenant l'italien comme langue seconde. Pour les enfants, les âges choisis s'expliquent par le fait qu'à quatre ans, les enfants, tout en pouvant produire de petites unités textuelles, semblent encore loin d'une conceptualisation adulte de l'expérience tandis qu'à dix ans ils représentent, pour plusieurs manifestations cognitives, une frontière cruciale, marquant le passage entre enfance et maturité cognitive (cf., p. ex., Hendricks et Hickmann, 1998, 1999). Quant aux enfants de sept ans, ils devraient présenter des signaux d'évolution et des contradictions qui, tout en regardant en avant, vers l'âge de dix ans, renvoient simultanément au comportement linguistique et cognitif des enfants de quatre ans.

Pour les adultes, trois niveaux ont été sélectionnés : un niveau basique, un niveau postbasique-moyen, un niveau postbasique plus avancé (pour ces notions, cf. Klein et Perdue, 1992). La distinction entre les deux niveaux postbasiques, a été décidée en vertu non seulement du caractère fonctionnel de la morphologie verbale (cf. *ibidem)* mais aussi du caractère plus ou moins élaboré des structures syntaxiques et du vocabulaire (cf. aussi Bartning, 1997). Étant donné le type de tâche employé, c'est-à-dire la description d'affiche, la variation morphologique et fonctionnelle du verbe n'est pas énorme, car les verbes sont normalement au présent ; notre distinction entre postbasique moyen et postbasique avancé prend donc en compte autant la présence de suffixes fonctionnels que la diversification éventuelle de la nature verbale (verbes existentiels, verbes lexicaux, auxiliaires).

Pour chaque tranche d'âge (enfants) et chaque niveau (adultes), nous avons interviewé trois sujets. Le corpus dont nous disposons se compose donc, dans l'ensemble, de 18 informateurs.

Les tableaux qui suivent fournissent des informations plus détaillées sur nos locuteurs :

Tableau a : Âge des enfants

Noms des enfants	**Âge**
Roberta	4
Martina	4
Riccardo	4
Mario	7
Iacopo	7
Cristina	7
Paolo	10
Francesco	10
Graziana	10

Tableau b : Niveau et âge des apprenants

	Niveau	**Âge**
Rodolphe	Basique	26
Sarah	Basique	19
Sylvie	Basique	40
Nora	Moyen	21
Coralie	Moyen	18
Marie-Laure	Moyen	21
Martha	Avancé	29
Nolwenne	Avancé	21
Sabrina	Avancé	20

4. Le cadre théorique et la terminologie

Nos informateurs ont exécuté une activité discursive entrant dans la définition de *tâche verbale complexe* (récit, description spatiale, texte instructionnel…). Ce type de tâche est vu par Dimroth et Klein (1989, 1991) comme étant organisé autour d'une *Quaestio*, c'est-à-dire une question à laquelle le texte répond[1]. La *Quaestio* appropriée pour une description spatiale sera *Qu'est-ce qu'il y a en L1 (L2, L3…) ?* elle est donc définie par l'intervalle spatial alors que l'entité à localiser est choisie parmi toutes les entités se situant dans un intervalle spatial donné. Les réponses à la *Quaestio* forment la trame du texte et spécifient les informations en focus, choisies parmi plusieurs alternatives possibles, que le syntagme en *Qu- (Qui… ? Quoi… ? Que… ?)* de la *Quaestio* soulèvent ; en revanche, les informations qui sont déjà données par la *Quaestio* du texte spécifient les informations en topique. Les informations qui ne répondent pas à la *Quaestio* mais qui fournissent des commentaires supplémentaires qui forment l'arrière-plan du texte[2]. Le déroulement d'informations au fil d'un texte (ou *mouvement référentiel)* explique l'interaction constante, dans le modèle de la *Quaestio*, entre information en focus (dans notre tâche, normalement, les entités à identifier) et information en topique (en général, les intervalles spatiaux où les entités se situent), en ce sens, que ce qui est en focus peut glisser en topique et vice-versa.

Le modèle discursif de la *Quaestio* est une approche de type conceptuel et s'inspire du modèle de production linguistique proposé par Levelt (1989). Les contraintes imposées par la *Quaestio* relative à un texte donné agissent au niveau des représentations conceptuelles qui précèdent la formulation et donc la production linguistique. Ces représentations conceptuelles correspondent aux représentations globales des situations que l'individu, natif ou apprenant, expérimente au cours de sa vie et qu'il garde dans la mémoire des expériences. Cependant, l'apprenant adulte ne peut pas les associer à des moyens linguistiques tout à fait égaux à ceux des natifs, alors que les enfants natifs peuvent ne pas avoir l'expérience suffisante pour conceptualiser la tâche en question de manière appropriée.

Vis-à-vis de la tâche exécutée par nos informateurs *(description d'affiche)* la structuration des énoncés sera toujours évaluée selon les principes d'analyse proposés par Klein et von Stutterheim. Notre approche sera donc une approche conceptuelle et textuelle.

Quant à la terminologie que nous emploierons, nous définirons comme *relatum (Rel)* l'entité par rapport à laquelle une autre entité, appelée *thème (Th),* est située :

(1)

[Dans le square]$_{Rel}$ il y a [un arbre]$_{Th}$

Les *relations topologiques* référeront aux contextes où le locuteur situe les entités les unes par rapport aux autres (cf. ex. 1). L'exemple *1* contient, notamment, un sous-type de relation topologique que nous définirons comme *dans la région de*.

[1]Cette question peut correspondre à une question ouverte fournie par l'intervieweur ou à une question _implicite", interne au locuteur lui-même, et dépendant de sa manière d'organiser l'expérience.
[2]Il faut remarquer que des informations introduites dans l'arrière plan peuvent devenir partie de la trame.

Une autre relation topologique est celle indiquant qu'une entité est clairement « contenue » par le relatum, en vertu de la forme de celui-ci :

(2)

<Dans le kiosque>$_{Rel}$ il y a *<une femme>*$_{Th}$

La relation qui réfère à une entité localisée *près* d'une autre entité sera appelée *relation de voisinage (avec ou sans contact)* :

(3)

<À côté de la femme>$_{Rel}$ il y a *<un homme>*$_{Th}$

La relation d'*interposition* relève également de l'espace topologique (cf. ex. 4) :

(4)

Entre l'homme et la femme il y a un chien

Nous définirons enfin comme *relation d'exclusion* celle référant à deux entités qui sont éloignées l'une de l'autre (cf. ex 5) :

(5)

Un peu plus loin de la maison il y a un chat

Nous discuterons aussi de *relations projectives*. Un locuteur a recours à ce type de relations spatiales quand il exploite les axes coordonnés afin de localiser une entité :

(6)

Il y a une fenêtre *sur/sous/en face de/à droite/à gauche/de X*

Les relations projectives peuvent être de deux types, *intrinsèques* et *déictiques*. Les relations déictiques sont des relations à « trois termes », car les locuteurs définissent la position d'un objet par rapport à un autre en prenant comme *origo* lui-même : cela veut dire que *à droite, à gauche* coïncide avec *la droite et la gauche du locuteur.* Les relations intrinsèques réfèrent à une relation à « deux termes », car dans ce cas l'*origo* est celui de l'objet : à droite, à gauche réfèrent à la droite et à la gauche de l'objet.

Nous utiliserons, enfin, les termes *cadre global* et *cadre additif*. On considérera comme relations spatiales relevant du cadre global, les relations où le relatum coïncide avec une entité complexe, à savoir l'affiche ou les entités majeures de l'affiche (les bâtiments, le square et la rue). Le thème occupe dans ce cas un des intervalles spatiaux dont le relatum se compose : *7* et *8* fournissent des exemples de cadre global :

(7)

[A droite de l'affiche]$_{Rel}$ il y a *un [bâtiment]*$_{Th}$

L'entité-thème *bâtiment* occupe un sous-espace de l'entité-relatum *affiche.*

(8)

[Dans le square]$_{Rel}$ il y a *[une fontaine]*$_{Th}$

Le thème *fontaine* occupe un sous-espace de l'entité-relatum *square.*

En ce qui concerne le cadre additif, nous relèverons d'un tel cadre les relations où l'intervalle spatial occupé par le thème ne forme pas une sous-partie de l'intervalle spatiale occupé par le relatum. Les entités sont donc décrites les unes par rapport aux autres qui, en s'ajoutant, forment un tout. *2, 3, 4 et 5* fournissent des exemples de cadre additif.

5. L'espace en italien et en français

Afin d'évaluer de la manière la plus objective possible nos données, nous avons confronté les moyens dont l'italien dispose pour l'expression des relations spatiales dans une description statique avec ceux qui sont à disposition des locuteurs francophones[1].

[1]Dans les tableaux nous emploierons les définitions d' « *expression transitive* » et « *expression intransitive* » en référant par cela à la possibilité ou impossibilité pour une préposition ou un adverbe spatial

125

Tableau c : Relations Topologiques-Italien

Expression transitive	Expression intransitive	Expression transitive ou intransitive[1]
INCLUSION — *in (= all'interno (di))*	**INCLUSION —** *dove, in cui*	**INCLUSION —** *all'interno (di), dentro, nel quale, nella quale…*
DANS LA RÉGION DE— *su, in*	**DANS LA RÉGION DE —** *dove, in cui*	**DANS LA RÉGION DE —** *su, sopra, in mezzo*
EXCLUSION	**EXCLUSION**	**EXCLUSION —** *all'esterno, fuori, al di là, più in là…*[2]*, (un po') più lontano, oltre*
INTERPOSITION — *tra*	**INTERPOSITION**	**INTERPOSITION —** *in mezzo (a)*
VOISINAGE- *in prossimità di*	**VOISINAGE**	**VOISINAGE —** *Vicino (a), accanto (a), a fianco (di), nelle vicinanze (di)*
	Déictiques — *qui, qua, lì, là, laggiù*	

Tableau d : Relations projectives-Italien

Axes	Intrinsèque		Déictique	
Latéral	**Tran. ou Intr.** *a destra/sinistra (di)*		**Trans. ou Intr.** *alla mia destra/sinistra*	
Vertical	**Tran. ou Intr.** *in alto (a), sopra (a) ; in basso (a), sotto (a)*	**Intr.** *su, lassù, giù*	**Tran. ou Intr.** *in alto, sopra (di) ; in bas-so, sotto (di)*	**Intr.** *su, lassù, giù*
Sagittal	**Tran. ou Intr.** *davanti (a), dietro (a), sullo sfondo (di), in fon-do (a)*	**Intr.** *avanti, in-dietro*	**Tran. ou Intr.** *davanti (a), dietro (di)*	**Intr.** *avanti, indietro*

Tableau e : Relations Topologiques-Français

Expression transitive	Expression intransitive	Expression transitive ou intransitive
INCLUSION — *dans (=à l'intérieur (de))*	**INCLUSION —** où	**INCLUSION —** *à l'intérieur (de)*
DANS LA RÉGION DE— *sur, dans*	**DANS LA RÉGION DE —** où, dessus	**DANS LA RÉGION DE —** au centre (de), au milieu (de)
EXCLUSION	**EXCLUSION —** dehors	**EXCLUSION —** *a l'extérieur (de), (un peu) plus loin*
INTERPOSITION — entre	**INTERPOSITION**	**INTERPOSITION**
VOISINAGE- *à proximité de, près de*	**VOISINAGE —** tout près	**VOISINAGE —** autour (de), à côté (de)
	Déictiques — ici*, là, là-bas*	

d'être suivi par un syntagme nominal. On appellera expressions à régime facultatif celles qui peuvent fonctionner de manière transitive ou intransitive.

[1]Nous appellerons cet ensemble d'adverbes/prépositions *expressions à régime facultatif.*

[2]L'adverbe *là* peut se combiner avec des éléments différents, ce qui donne lieu à plusieurs locutions spatiales.

Tableau f : Relations projectives- Français

Axes	**Intrinsèque**			**Déictique**	
Latéral	**Tran. ou Intr.** *à droite, à gauche (de)*			**Trans. ou Intr.** *à ma droite, à ma gauche*	
Vertical	**Tran. ou Intr.** au-dessus (de), en haut (de), en dessous (de), en bas (de), au pied (de)	**Intr.** dessus	**tran.** sur, sous	**Tran. ou Intr.** au-dessus (de), en haut (de), en dessous (de), en bas (de)	**Intr.**
Sagittal	**Tran. ou Intr.** *devant, derrière, en face (de), au fond (de)*	**Intr.**		**Tran. ou Intr.** *devant, derrière*	**Intr.**

L'italien et le français diffèrent surtout au niveau des expressions relatives aux relations projectives sur l'axe vertical et de quelques expressions topologiques.

Quant aux relations topologiques, les divergences entre italien et français concernent les relations de voisinage : it. *vicino (a) : expression à régime facultatif ;* fr. *près : expression transitive* (à moins que l'on n'ait recours à l'expression *tout près*).

Pour les relations projectives, observons les différences au niveau de l'axe vertical :

a) fr. *sous* : expression transitive proprement dite ; it. *sotto* : expression à régime facultatif.
b) fr. *sur* : expression transitive proprement dite ; it. *su/giù :* expressions intransitives proprement dites. *su-adverbe,* notamment, présente des traits sémantiques différents par rapport à *su-préposition* : *su-adverbe* n'implique pas de contact entre thème et relatum.

Mis à part les détails relatifs aux nombreuses expressions dont les deux langues disposent, on peut dire que la différence majeure entre italien et français est que l'italien dispose d'un éventail d'expressions locatives qui soit obligent le locuteur italophone à laisser le relatum implicite (expr. intr. : *in basso, giù, in alto, su*), soit permettent de choisir entre la mention implicite et explicite (expr. à régime facultatif, majoritaires). Il n'y a qu'une préposition spatiale *su* qui oblige toujours à l'explicitation du Relatum.

Le français, tout en présentant trois catégories d'expressions locatives (transitives, intransitives et à régime facultatif), a plus d'expressions transitives (*sur/sous)* et moins d'expressions intransitives proprement dites (*en haut/en bas* vs it. *in alto/su ; in basso/giù)*.

En d'autres termes, le français privilégie le domaine des entités plus que l'italien, où le domaine de l'espace est légèrement plus saillant.

6. Études précédentes et hypothèses

Nous confronterons nos résultats à ceux rapportés dans le Projet APN (cf. Watorek, 2002a) mais aussi aux résultats d'autres études sur l'espace chez les adultes (cf. Watorek, 1996a ; Carroll et Becker, 1997 ; ce dernier est basé sur les données du Projet ESF[1]) et chez les enfants (cf. Hendricks & Hickmann, 1998 ; Johnston & Slobin, 1979 ; Bowermann, 1996).

En ce qui concerne les adultes, le Projet ESF a montré qu'ils expriment les relations topologiques avant les projectives, ce qui peut s'expliquer par la possibilité d'exprimer certains concepts topologiques par la simple juxtaposition de deux syntagmes nominaux (*livre table* = le libre est sur la table), et donc sans l'emploi de prépositions ou adverbes spatiaux, qui sont, en revanche, essentiels pour l'expression de toute relation projective. Toujours pour les relations topologiques, l'identification de l'espace interne précède celle de l'espace périphérique ; pour les relations projectives, l'axe sagittal est marqué en retard. Les échelles suivantes résument les résultats ESF :

a) espace topologique > espace projectif
b) espace interne > proximité/frontière > espace externe
c) axe vertical/latéral > axe sagittal

[1]Pour le Projet ESF, cf. Perdue, 1993.

127

Ces échelles implicationnelles ont été également confirmées pour les enfants, mises à part quelques différences (l'axe latéral, par ex., apparaît en dernier). L'apparition tardive des relations projectives, chez les adultes aussi bien que chez les enfants, semble dépendre du fait qu'elles impliquent un discours plus précis et plus développé et donc une complexité linguistique et cognitive majeure : la relation entre le locuteur et sa position face à l'affiche, ou celle entre les entités représentées et leur position (dans le cas des relations projectives intrinsèques) doivent être suffisamment explicites et recevables par l'interlocuteur.

Ainsi, dans notre étude, nous testerons les échelles implicationnelles ci-dessus sur nos locuteurs, sans oublier, pour ce qui est des enfants, que, d'après les études disponibles, ils devraient déjà disposer, aux âges que nous considérons, de différentes notions d'espace topologique et projectif.

Il sera aussi intéressant pour notre analyse d'en évaluer les résultats, pour ce qui concerne les adultes, par rapport à ceux de Watorek 1996a, et cela pour au moins trois raisons : la tâche de Watorek coïncide avec celle choisie par nous à la fois pour le genre textuel (description spatiale statique) et pour l'affiche utilisée[1]; il s'agit d'une étude interlinguistique et non pas longitudinale (comme cela est le cas pour le Projet ESF) ; les langues concernées sont l'italien et le français. Le corpus de Watorek (1996a) n'inclut cependant pas d'enfants et ne prend en considération qu'un niveau postbasique élevé.

Watorek montre que les relations topologiques sont plus exploitées par les apprenants que par les natifs des deux langues en question, et que les apprenants tendent à un « traitement prototypique » de la tâche spatiale. Dans la vision de l'auteur, le « traitement prototypique » consiste en une liste de thèmes introduits par la construction existentielle *il y a* et la préposition *avec* :

(9)

1 il y aune maison avec une fenêtre
2 avec une porte
3 avec un balcon aussi
4 puis à côté il y a une autre maison

Les énoncés sont souvent liés de manière implicite (cf. les énoncés 2 et 3 en 9, où le relatum *maison* n'est pas explicité) et par des moyens linguistiques non spécifiques à la tâche spatiale (*avec, aussi, puis*). Ces éléments sont associés à une exploitation intensive du « principe de la connectivité » (cf. Levelt, 1982), ce qui veut dire que l'apprenant exploite le critère du lien spatial directement pour mettre en relation les entités. Dans l'ensemble, les informations à véhiculer sont simplifiées et répondent de manière stricte à la *Quaestio Qu'est-ce qu'il y a en Ln ?* comme l'absence presque totale d'arrière plan le montre.

Notre étude pose aussi, pour les adultes, le problème d'un transfert éventuel de la L1. On pourrait s'attendre à ce que les francophones emploient moins d'expressions intransitives sur l'axe vertical par rapport aux italophones natifs (ce qui est d'ailleurs confirmé par Watorek, 1996a). Sur la base de ce que Klein et Perdue (1992) énoncent, ces différences pourraient jouer un rôle mineur chez les apprenants basiques mais plus important chez les avancés, où les phénomènes de transfert sont censés apparaître. En ce qui concerne les enfants, aucune étude n'est disponible pour les Italiens. Nous supposons, toutefois, que les expressions intransitives et à régime facultatif sont moins exploitées car elles demandent une capacité à gérer la cohésion textuelle que, du moins le très jeune enfant, ne semble pas posséder (cf. Hendriks et Hickmann, 1998, 1999).

En résumant, pour les adultes, il s'agira d'évaluer *quels moyens linguistiques* ils emploient pour exprimer *quelles notions spatiales* et *comment celles-ci sont reliées entre elles*, aux trois différents niveaux ici considérés (basique, postbasique moyen, postbasique avancé) sans jamais oublier la distance entre français et italien quant à la codification de certaines relations spatiales. Pour les enfants, il s'agira d'évaluer la relation entre développement cognitif et moyens linguistiques à 4, 7 et 10 ans mais aussi la manière dont cette relation interagit avec l'émergence d'une perspective pragmatique, un problème qui ne se pose que de manière relative pour les apprenants adultes.

[1]Watorek a proposé à ses informateurs (francophones apprenant l'italien et italophones apprenant le français) une affiche consistant en un triptyque dont la partie centrale coïncide avec l'affiche utilisé dans le Projet APN.

Les deux groupes, adultes et enfants, seront, en outre, confrontés entre eux à travers les paires suivantes : basiques/enfants 4 ans, postbasiques moyens/enfants 7 ans, postbasiques avancés/enfants 10 ans. Cette façon d'organiser la comparaison entre nos informateurs se justifie en vertu des parallélismes entre adultes et enfants que Slobin (1993) identifie (cf. la *grammaire basique enfantine*, dans *ibid.*). Les points de contact et de divergence mis en évidence par cet auteur à travers ce schéma ont été ultérieurement testés et confirmés par d'autres chercheurs (cf. Hendriks 1999).

7. Les enfants de quatre ans et les informateurs basiques

Les productions de nos informateurs de quatre ans montrent bien qu'à cet âge la cohésion textuelle est encore très faible et que les enfants sous-entendent des informations qui sont, au contraire, nécessaires pour leur interlocuteur. Cette fragilité dans la conceptualisation de la tâche spatiale proposée peut être résumée comme suit : les enfants de quatre ans tendent à une « description au degré zéro », car ils produisent une simple liste d'éléments n'ayant aucun encrage spatial. Autrement dit, chaque entité introduite n'a pas de relatum. Voici un passage :

(10) Roberta (4 ans)

INT*- Peux-tu me décrire ce que tu vois ?
1Allora Una casa [Alors une maison]
INT* — Oui
2 Poi Una strada [Puis une rue]
3 Delle macchine [Des voitures]
4Una bicicletta [Un vélo]
5Dei signori [Des messieurs]
6Un giornale [Un journal]
INT* — Peux-tu le dire mieux ?
10Una +… due case [Une +…deux maisons]
11 Allora ## [Alors ##]
Degli alberi [Des arbres]

Nous pouvons faire plusieurs observations. L'enfant laisse inexplicité le prédicat existentiel *(il y a)* ; il n'y a d'encrage spatial ni dans le sens de cadre global (l'affiche et les entités majeures y représentées ne sont jamais explicitées en tant que *relata* au long du texte) ni dans le sens de cadre additif (il n'y a pas de liens entre les entités). Autrement dit, chaque entité introduite n'a pas de relatum.

En ce qui concerne le cadre additif, notamment, il est parfois possible d'identifier une relation sémantique entre certaines entités que l'enfant explicite (cf. *strada, macchine, bicicletta* en *10*), mais il est difficile de dire s'il en a conscience. Plus en général, les entités semblent être identifiées comme objets isolés. Une autre hypothèse est toutefois envisageable : les choix de l'enfant pourraient être guidés par des raisons d'ordre perceptif, notamment la distinction entre premier plan et arrière-plan et les dimensions des entités. Chez nos enfants, il est possible d'identifier une « liste prototypique » d'éléments que, tous, mentionnent : *casa/edifici, strada/piazza, macchine/bicicletta, uomini/donne, alberi, giornalaio (maisons/bâtiments, rue/square, voitures/vélos, hommes/femmes, arbres, kiosque de journaux).* Or, *maisons* et *bâtiments* relèvent de l'arrière plan mais ils ont des dimensions remarquables et sont donc saillants au niveau perceptif. Toutes les autres entités de la « liste prototypique » appartiennent au premier plan et se trouvent au milieu de l'affiche ; elles sont soit de dimensions remarquables, soit tout simplement nombreuses, excepté le vélo, qui pourrait être perçu comme saillant car situé au tout premier plan.

La dimension sémantico-perceptuelle plutôt que celle pragmatico-discursive guiderait donc l'enfant de quatre ans dans la réalisation de la description spatiale statique.

Si l'on essaie de comparer les productions des enfants de quatre ans avec celles des apprenants adultes basiques, des **points de contact** émergent :

- les relations topologiques dépassent les relations projectives (cf. tableau 1)
- le cadre global est négligé, ce qui émerge du tableau 2

129

Tableau 1

Informateurs	**Enfants**		**Adultes**	
	Topologiques	*Projectives*	*Topologiques*	*Projectives*
4 ans/ *L2-B*[1]	10	6	*28*	*17*

Tableau 2

Informateurs	**Enfants**		**Adultes**	
	Cadre Global	*Cadre Additif*	*Cadre Global*	*Cadre Additif*
4 ans/ *L2-B*	1	15	*8*	*37*

Tableau 3

Informateurs	**Relations Projectives**		
	Axe Vertical	*Axe Latéral*	*Axe Sagittal*
4 ans	4	-	2
L2-B	1	7	9

Tableau 4

Enfants	Dans la région de	Inclusion	Voisinage	Contact	Exclusion	Interposition
4 ans	8	-	2	-	-	-
L2-B	11	2	11	-	1	1

En ce qui concerne les **divergences**, elles semblent être plus nombreuses.

En premier lieu, chez les apprenants basiques, les relations projectives aussi bien que les relations topologiques sont plus diversifiées que chez les enfants de quatre ans. Notamment, pour les projectives, les enfants n'exploitent jamais l'axe latéral (cf. tableau 3) ; pour les topologiques, les adultes en emploient presque toute la gamme, alors que les enfants n'exploitent que l'*inclusion* et les relations dites *dans la région de* (cf. tableau 4).

Les enfants n'emploient jamais de moyens anaphoriques et de cohésion textuelle tels que les particules dites « de portée » *(encore, aussi, toujours)*, qui peuvent — bien que rarement — apparaître chez les adultes basiques. Voici un passage tiré de Rodolphe (apprenant adulte basique) :

(11) Rodolphe (Basique)

1 e : la strada che é alla destra m : c'é persone
[e… la rue qui est à droite m… il y a des gens]
2 che aspettano pullmann [qui attendent le bus]
3 c'é *anche* una ragazza con un bisiclò [il y a aussi une fille avec un vélo]
4 *anche* una macchina bordò [une voiture bordeaux aussi]
5 che va [qui va]

Chez les enfants aussi bien que les adultes, l'expression du relatum est souvent négligée, ce qui donne lieu à des ambiguïtés ; cependant, tandis que chez les enfants les ambiguïtés sont engendrées par l'absence de tout relatum, chez les adultes le relatum, une fois introduit, n'est plus réexprimé. Ce point est exemplifié par le passage suivant (adulte basique) :

(12) Rodolphe (Basique)

1 al centro della piazza una tabacchi ## con albèri <autour> # con una statua # con una negozio de frutta #
[au milieu de la place un bureau de tabac ## avec des arbres autour # avec une statue # avec un magasin de fruits]
INT* — Peux-tu être plus précis *?*
2 e una + al centro al centro della piazza ha una tabacchi
[et une + au milieu de la place il y a un bureau de tabac]
3 vicino de tabacchi alla destra ha una statua con acqua con fontena con non lo so
[près du bureau de tabac à droite il y a une statue avec de l'eau avec une fontaine avec je ne sais pas]
4 vicino della statua ha una negozio de frutto frutta
[près de la statue il y a un magasin de fruits]
5 e vicino del negozio de frutta ha una # un negozio de fuore fuori fiore fiore ok ? e : #
[et près du magasin de fruits il y a une # un magasin de fleurs, ok ?]

[1] L2-B signifie Apprenants basiques

Dans l'extrait ci-dessus l'informateur explicite le relatum seul après la requête implicite de l'intervieweur *(Peux-tu être plus précis).* Et donc alors que dans le premier énoncé on a une liste de thèmes sans aucun relatum *(arbres, statue, vendeur de fruits)*, dans le troisième la statue est *à la droite du tabac*, dans le quatrième le vendeur de fruits est *tout près de la statue* et ainsi de suite. Le relatum est explicité.

Le cas des enfants est différent, car à la requête de donner plus détails nos très jeunes informateurs l'interprètent comme une requête d'informations sur les entités déjà introduites et non pas sur le relatum. Par conséquent, ils répètent les mêmes entités à peine nommées en y ajoutant des informations relatives soit au nombre (cf. *due case* en *10)* soit à la couleur. Un troisième cas est possible : les enfants ajoutent à la liste des objets cités de nouveaux items aux dimensions moins saillantes.

Une autre différence entre les informateurs de quatre ans et les apprenants adultes basiques repose dans le fait que dans les productions des enfants, lorsque le prédicat existentiel et le relatum sont exprimés, le thème tend à précéder le relatum et à suivre le prédicat. Cela donne lieu à la structure énonciative *(Vexist -) Th — Rel*, exemplifiée par *13 :*

(13) Martina (4 ans)

1 Ci stanno le case con *[un sacco di signori]$_{Th}$ + [sotto per la strada]$_{Rel}$*
Il y a les maisons avec *[beaucoup de messieurs]$_{Th}$ + [en bas dans la rue]$_{Rel}$*
2 Poi ci stanno *[le macchine]$_{Th}$ [per la strada]$_{Rel}$*
Puis il y a *[les voitures]$_{Th}$ [dans la rue]$_{Rel}$*

Cette construction implique que *l'information focalisée (le thème) précède l'information topicalisée (le relatum)*. En revanche, chez les apprenants adultes basiques la construction énonciative la plus fréquente est la suivante : *Rel — Vexist — Th.* Cette même structure correspond à la façon canonique d'encoder l'information spatiale statique en italien aussi bien qu'en français. Autrement dit, les adultes tendent à placer le focus à l'extrémité droite de l'énoncé (cf. ex. *12)*.

Toujours pour la structure énonciative, il faut noter que si les enfants tendent très fréquemment à ne pas expliciter le prédicat existentiel, celui-ci est plus présent dans les productions des adultes basiques.

D'autres points de divergence entre les quatre ans et les adultes basiques concernent la différence de moyens linguistiques que les deux groupes exploitent dans l'introduction, le maintien et la reprise des entités (a), la construction de l'arrière-plan (b) et la relation entre expressions transitives et intransitives (c).

Pour le point (a), les enfants, notamment, introduisent souvent les informations nouvelles par des déterminants définis (cf. ex. *13)*, ce qui a été également remarqué pour d'autres activités discursives (cf. Hendriks et Hickmann, 1998, 1999). En revanche, les adultes, lorsqu'ils gèrent la distinction entre déterminants définis et déterminants indéfinis, commettent moins d'erreurs.

Pour ce qui est de l'arrière-plan (b), il est négligé par les enfants aussi bien que par les adultes, mais ces derniers essaient dès le niveau basique d'introduire des informations de ce type (cf. énoncés 2 et 5 en *11*).

Pour la relation entre expressions transitives et intransitives (c), enfin, une tendance nette émerge : les enfants de quatre ans n'utilisent, de manière intransitive, qu'une expression à régime facultatif, et seulement pour référer à l'affiche. Au niveau du cadre additif, l'intransitivité n'est donc jamais exploitée ; cela veut dire que l'enfant, même quand explicite l'ancrage local, n'est pas en condition de créer des liens inter-textuels (l'expression intransitive sous-entend un relatum déjà explicité).

L'adulte basique montre un comportement tout à fait différent : l'intransitivité, quoiqu'exploitée de façon minoritaire, est attesté aussi bien au niveau du cadre global que du cadre additif mais aussi pour les relations projectives et topologiques. Dès ce stade acquisitionnel apparaissent même quelques expressions intransitives proprement dites.

131

Nous donnons en ce qui suit des tableaux récapitulatifs :

Tableau 5

	Transitive	**Intransitive**	**À régime facultatif**	
			Transitive	*Intransitive*
4 ans	8	0	7	1
L2-B	8	2	28	7

Tableau 6 : Cadre Global

	Transitive	**Intransitive**	**À régime facultatif**	
			Transitive	*Intransitive*
4 ans	0	0	0	1
L2-B	0	0	4	4

Tableau 7 : Cadre Additif

	Transitive	**Intransitive**	**À régime facultatif**	
			Transitive	*Intransitive*
4 ans	8	0	7	0
L2-B	8	2	24	3

8. Les enfants de sept ans et les informateurs postbasiques moyens

Les productions des informateurs de sept ans montrent qu'à cet âge les enfants sont plus sensibles à la notion d' « espace ». Ils essaient de relier au niveau spatial les entités identifiées mais ils n'y arrivent pas toujours : notamment, ils négligent encore l'encrage global, ce qui empêche à leurs interlocuteurs de situer les entités par rapport à l'affiche ou aux entités majeures illustrées sur celle-ci. L'encrage local — référé au cadre additif — est souvent négligé aussi, comme l'extrait suivant le montre :

(14) Cristina (7 ans)

INT Vai vai [Vas-y vas-y]
1 Una piazza [une place]
2 poi dei palazzi [puis des bâtiments]
3 e un marciapiede ### [et un trottoir ###]
4 poi c'é un bar [puis il y a un café]

De quelle manière les entités introduites par Cristina sont reliées les unes aux autres reste un mystère pour l'intervieweur. Malgré ces observations, les enfants de sept ans interprètent souvent de manière adéquate la requête de l'intervieweur de « lui fournir plus de détails » : c'est le moment où l'enfant peut donner des informations sur le cadre global, comme on peut le voir dans le passage qui suit

(15) Iacopo (7 ans)

INT — Sono pronto [je suis prêt]
4 Ci sono dei palazzi [il y a des bâtiments]
INT — Pourrais-tu le dire mieux ?
5 E : c'é una fila di palazzi *[a destra]*$_{Rel}$
Et… il y a une série de bâtiments *[à droite]*$_{Rel}$
6 E una fila di palazzi *[a sinistra]*$_{Rel}$
Et une série de bâtiments *[à gauche]*$_{Rel}$

À la suite de la question *Pourrais-tu le dire mieux ?* l'enfant explicite le relatum-affiche par des expressions à régime facultatif *(a destra ; a sinistra).* Il peut aussi arriver que, de façon autonome vis-à-vis de l'intervieweur, l'enfant fournisse des informations « tardives » sur une entité majeure, qui n'a cependant jamais été située par rapport à l'affiche :

(16) Cristina (7 ans)

1 c'é un bar *sul marciapiede…* [il y a un café *sur le trottoir*…]
2 un signore *nell'angolino del marciapiede* [un monsieur *au coin du trottoir*]

L'interlocuteur ne sachant pas où le trottoir est situé, les énoncés 1 et 2, en *16*, s'avèrent ambigus.

De manière générale, on peut donc dire que les enfants de sept ans ont tendance à abandonner la conceptualisation « locale » (par l'absence de toute cohésion textuelle) et « égocentrique » (par la non considération du point de vue de l'interlocuteur) de la tâche spatiale en faveur d'une conceptualisation holistique et interactive. Ces considérations sont renforcées par la constatation qu'à cet âge, les enfants gèrent beaucoup mieux la relation entre déterminants définis et déterminants indéfinis dans l'introduction et le maintien d'informations nouvelles et anciennes.

Tableau 8

Informateurs	**Enfants**		**Adultes**	
	Topologiques	Projectives	*Topologiques*	*Projectives*
7 ans / *L2-I*[1]	24	3	*56*	*44*

Tableau 9

Enfants	Relations Projectives		
	Axe Vertical	Axe Latéral	Axe Sagittal
7 ans	-	2	1

Tableau 10

Informateurs	**Enfants**		**Adultes**	
	Cadre Global	Cadre Additif	Cadre Global	Cadre Additif
7 ans / *L2-I*	2	25	*31*	*69*

Tableau 11

Enfants	Dans la région de	Inclusion	Voisinage	Contact	Exclusion	Interposition
7ans	16	-	8	-	-	-
L2-I	12	10	21	1	-	7

En ce qui concerne la nature des relations spatiales exprimées, les relations topologiques sont privilégiées tout comme chez les quatre ans (cf. Tableau 8). Quant aux relations projectives, bien que leur fréquence n'augmente pas, les enfants de sept ans emploient aussi l'axe latéral, qui n'est jamais utilisé par ceux de quatre ans (cf. Tableau 9). Dans une perspective comparative, entre les enfants de sept ans et les adultes postbasiques moyens, nous avons remarqué plusieurs faits. Concernant les points de contact, on peut affirmer que les uns comme les autres ont encore des problèmes dans l'expression et le maintien du relatum. Quant aux divergences, elles sont beaucoup plus nombreuses. En premier lieu, le cadre global est remarquablement exploité dans les descriptions des adultes mais encore négligé par les enfants (cf. Tableau 10). En effet, bien que la production enfantine se rapproche de plus en plus de celui de l'adulte, il manque, chez les enfants, une cohésion textuelle forte. Pour preuve, l'absence de moyens anaphoriques telles que les particules (additives ou spatio-temporelles) *anche, ancora, sempre* (constatée chez les quatre ans aussi), et, *in absentia* de celles-ci, la répétition insistante d'un même relatum (cf. *le bambine che giocano* en *17*). Regardons le passage qui suit :

(17) Iacopo (7 ans)

1 Vicino alla bicicletta ci sono delle bambine che giocano
Près du vélo il y a des jeunes filles qui jouent
2 poi c'é un albero *[vicino alle bambine che giocano]*$_{Rel}$
puis il y a un arbre [*près des jeunes filles qui jouent*$_{]Rel}$
3 poi sul marciapiede c'é il giornalaio
puis sur le trottoir il y a un marchand de journaux
4 che sta *[vicino alle bambine che giocano*$_{]Rel}$
qui est [*près des jeunes filles qui jouent]*$_{Rel}$

Chez l'enfant le problème n'est pas seulement de ne pas savoir éviter les répétitions grâce à l'emploi de moyens anaphoriques alternatifs, mais aussi celui de choisir des *relata* ayant une relation anomale avec leurs thèmes : le thème *arbre* a comme relatum *les enfants qui jouent,* dont les dimensions sont bien plus réduites que celles de l'*arbre*. L'enfant semble se demander *Qu'est-ce qu'il faut que je choisisse comme point de référence ?* Or, chez nos apprenants adultes (de tous les niveaux) une telle relation spatiale n'est jamais utilisée, ce qui est en

[1] L2-I signifie apprenants postbasiques moyens

accord avec la manière dont les adultes perçoivent et conceptualisent l'espace autour d'eux (cf. Talmy, 1983).

Quant aux types de relations spatiales exprimées, chez les postbasiques moyens adultes le nombre des relations projectives est en équilibre avec celui des relations topologiques, alors que chez les enfants les relations projectives sont encore remarquablement moins fréquentes que les topologiques (cf. Tableau 8). En outre, chez les adultes la gamme des relations topologiques est plus variée que chez les enfants de sept ans (cf. Tableau 11), qui tendent surtout à employer les relations de type *dans la région de* et *voisinage.*

Une divergence ultérieure concerne la structuration des énoncés : les enfants de sept ans exploitent souvent la construction *Vexist — Th — Rel* (cf. *13* plus haut), en continuant, de cette manière, une tendance qui est absente chez les adultes de tout niveau. Plus exactement, ces derniers exploitent la structure à *Rel — Vexist — Th,* et seulement pour des raisons pragmatiques spécifiques ils s'orientent vers des structures alternatives. Regardons les passages qui suivent :

(18) Nora (Postbasique Moyen)

1 c'é ancora *[un secondo palazzo]$_{Th}$ #[più indietro + e piuttosto a secondo piano del disegno]$_{Rel}$*
il y a encore *[un second bâtiment]$_{Th}$ #[plus en arrière + et plutôt en arrière-plan]$_{Rel}$*

(19) Nora (Postbasique Moyen)

1 ci sono i palazzi
il y a les bâtiments
2 ci sono *[in basso ai palazzi]$_{Rel}$ [dei negozi]$_{Th}$*
il y a *[en bas des bâtiments]$_{Rel}$*
3 e *[in alto]$_{Rel}$ ci sono [delle case]$_{Th}$*
et *[en haut]$_{Rel}$* il y a *[des maisons]$_{Th}$*

En *18* le placement en fin d'énoncé du relatum répond à une explicitation tardive du point d'ancrage, comme il est bien démontré par la présence de la pause. En *19*, la structure *Vexist — Rel -Th*, semble motivée par la topicalisation contrastive entre *in alto* et *in basso.*

Il y a un dernier point qu'il faut que nous soulignions dans la confrontation entre les enfants de sept ans et les apprenants adultes moyens, à savoir la relation entre les expressions transitives et intransitives. Les enfants de cet âge ne montrent pas de différences remarquables par rapport aux quatre ans, car ils n'exploitent le concept d'intransitivité que deux fois par des expressions à régime facultatif. Au contraire, les adultes montrent encore un rapport équilibré entre la fréquence des unes et celle des autres, tout comme chez les basiques, en employant aussi des expressions intransitives proprement dites.

Voici quelques tableaux récapitulatifs :

Tableau 12

	Transitive	Intransitive	À régime facultatif	
			Transitive	Intransitive
7 ans	9	0	16	2
L2-I	23	8	38	30

Tableau 13 : Cadre Global

	Transitive	Intransitive	À régime facultatif	
			Transitive	Intransitive
7 ans	0	0	0	2
L2-I	2	0	9	18

Tableau 14 : Cadre Additif

	Transitive	Intransitive	À régime facultatif	
			Transitive	Intransitive
7 ans	9	0	16	0
L2-I	21	8	29	12

9. Les enfants de dix ans et les apprenants postbasiques avancés

Des productions des enfants de dix ans émergent que ces informateurs se trouvent, du point de vue cognitif aussi bien que linguistique, dans un stade de transition. La confrontation entre ce groupe d'informateurs et les apprenants adultes avancés peut montrer les raisons d'une telle affirmation.

À la différence des adultes, et par rapport aux enfants de sept ans, les informateurs de dix ans s'efforcent encore de bâtir un cadre global auquel encrer leurs descriptions (cf. Tableau 15), quoiqu'ils montrent bien des progrès et une conscience décidément majeure des attentes de leur interlocuteur.

La fragilité du cadre global se manifeste surtout dans l'organisation initiale du texte :

(20) Paolo (10 ans)

1 Allora vedo una + delle case [Alors je vois une + des maisons]
2 poi mò passiamo alla strada e alla gente e a tutto il resto
[puis maintenant passons à la rue aux gens et à tout le reste]

L'interlocuteur ne sait pas où les entités citées sont situées par rapport à l'affiche, et d'ailleurs, si *case* est introduit par un déterminant indéfini *(delle)* comme cela est demandé par l'introduction d'une information nouvelle, Paolo ne respecte pas cette règle en 2 *(alla strada, alla gente).*

Voici le tableau :

Tableau 15

Informateurs	**Enfants**		**Adultes**	
	Cadre Global	Cadre Additif	Cadre Global	Cadre Additif
10 ans / *L2-A*[1]	13	94	*32*	*74*

Une divergence frappante entre les dix ans et les apprenants adultes avancés est que les premiers essaient, sans trop de succès, d'exprimer la notion de tridimensionnalité, qui ne pose en revanche pas de problèmes aux adultes avancés.

Plus exactement, les enfants de cet âge saisissent cette notion — inconnue aux quatre ans et aux sept ans — mais ne disposent pas encore de moyens linguistiques aptes à l'exprimer. Le problème semble être, notamment, lié à l'expression de l'axe sagittal par rapport à l'affiche. Regardons les passages qui suivent :

(21) Paolo (10 ans)

1 Poi ci stanno altre case [puis il y a d'autres maisons]
2 poi c'é vicino una casa *sempre in verticale*
[puis il y a tout près une maison toujours *en verticale*]

(22) Graziana (10 ans)

1 Al primo piano di questo palazzo che è vicino alle persone
[Au premier étage de cet immeuble qui est près des gens]
2 C'è un # un bambino [il y a un # un enfant]
3 Credo che sia affacciato [il se montre, je crois]
4 Sotto a questo palazzo c'è un negozio [en bas de cet immeuble il y a un magasin]
5 Poi *un pò più sopra* vi é una specie di cortile
[puis *un peu plus en haut* il y a une sorte de cour]

Les expressions qui nous intéressent en *21* et *22* sont *in verticale* et *un po' più sopra*, qui, en regardant l'affiche, ne peuvent qu'être interprétées comme *plus au fond*.

Quant à la nature des relations spatiales, les enfants de dix ans maîtrisent les relations topologiques certainement mieux que les sept ans (notamment, l'interposition et l'inclusion apparaissent pour la première fois, cf. Tableau 16) ; elles sont autant diversifiées chez les apprenants adultes (cf Tableau 16) mais les enfants exploitent beaucoup plus les relations dites

[1] L2-A signifie apprenants postbasiques avancés

dans la région de et celles de *voisinage*. Pour les relations projectives, leur fréquence s'intensifie de manière remarquable dans les descriptions des dix ans quoiqu'elle reste inférieure à celle constatée chez les adultes (cf. Tableau 17).

Il faut également observer que la fréquence des relations projectives est différemment divisée sur les trois axes : les adultes développent remarquablement l'axe latéral ; les enfants continuent à exploiter de manière consistante l'axe vertical (cf. Tableau 18).

Tableau 16

Informateurs	Dans la région de	Inclusion	Voisinage	Contact	Exclusion	Interposition
10 ans	27	2	26	-	-	2
L2-A	10	5	12	-	-	6

Tableau 17

Informateurs	Enfants		*Adultes*	
	Topologiques	Projectives	*Topologiques*	*Projectives*
10 ans / *L2-A*	57	50	*33*	*73*

Tableau 18

Informateurs	Relations Projectives		
	Axe Vertical	Axe Latéral	Axe Sagittal
10 ans	29	14	7
L2-A	5	31	37

Malgré les différences, les deux groupes d'informateurs dont il est question ici partagent aussi des points de contact. Les enfants de dix ans, exploitent — finalement — des moyens de cohésion discursive : les spatio-temporels *sempre/ancora,* les additifs *ancora/altro,* et l'adverbe de contraste *invece* (« en revanche »), qui est aussi typique des apprenants adultes, surtout, les moyens et les avancés. Voici quelques passages :

(23) Graziana (10 ans)

1 E poi vi è un *altro* palazzo **sempre** vicino +_vicino alle persone
Et puis il y a un autre immeuble toujours près +… près des gens

(24) Francesco (10 ans)

1 E sopra **sempre** a questa porta c'è scritto Conditorei ##
Et **toujours** sur cette porte y a écrit Conditorei ##

Deux autres points sont également nécessaires à souligner. En premier lieu, à dix ans un changement remarquable a lieu dans la manière dont les informations sont organisées au niveau syntaxique. On observe un « glissement » plus fréquent du relatum devant le prédicat existentiel, ce qui aboutit à la structure que nous avons souvent observée chez les adultes (de tout niveau) : *Rel — Vexixt — Th* (cf. ex. s *22 et 24*).

Deuxièmement, les enfants sont, finalement, en condition d'exploiter de manière intensive les expressions intransitives, même celles proprement dites, comme il est démontré par le tableau comparatif qui suit :

Tableau 19

	Transitive	Intransitive	À régime facultatif	
			Transitive	Intransitive
10 ans	8	15	47	35
L2-A	17	5	46	35

Comme on le voit sur le tableau, tandis que, chez les enfants, le rapport transitif/intransitif est équilibré, chez les adultes, les expressions transitives sont, en ce stade, plus nombreuses que les intransitives.

10. Le « traitement prototypique »

Parmi nos apprenants adultes, les basiques montrent plus que tous les autres un **« traitement prototypique »** du texte spatial. L'informateur Rodolphe en est un exemple. Nous rapportons ci-dessous des passages déjà lus :

(25) Rodolphe (Basique)

***INV** al centro
1 <al centro> della piazza una tabacchi ## con albèri <autour> # con una statua # con una negozio de frutta #
***INT** Peux-tu être plus précis ?
2 e una + al centro <al centro> della piazza ha una tabacchi
3 vicino de tabacchi alla destra ha una statua con acqua con fontena con <non lo so>
4 vicino della statua ha una negozio de frutto frutta
5 e vicino del negozio de frutta ha una # un negozio de fuore fuori fiore <fiore> <ok ? > e : #
6 e : la strada che é alla destra m : c'é persone
7 che aspettano pullmann
8 c'é *anche* una ragazza con un bisiclò
9 *anche* una macchina bordò
10 che va

Rodolphe suit de manière rigide le principe de la connectivité, en identifiant les entités en vertu du critère de la proximité (cf. la fréquence très élevée de *vicino*) : en d'autres termes, une fois identifiée une entité majeure *(piazza, via…),* il évite tout saut d'un intervalle spatial à l'autre de cette entité. Rodolphe emploie aussi des moyens linguistiques non-spécifiques à la tâche spatiale comme *con* et *anche* (cf. énoncés 1-3-8-9) et répond de manière stricte à la *Quaestio Qu'est-ce qu'il y a en Ln ?* comme le montre la faible présence d'arrière plan et le placement rigide du focus en fin d'énoncé. Un autre élément qui marque le texte de cet apprenant comme étant « prototypique », est la tendance à laisser le relatum implicite, comme cela est montré par l'énoncé 1. C'est, en effet, seulement à la suite de l'intervention de l'interlocuteur *(Tu peux être plus précis ?)* que Rodolphe reformule son message, en explicitant le relatum (cf. énoncés 3-4-5), dans une structure informationnelle où le thème de l'énoncé qui précède devient le relatum de l'énoncé suivant.

Quant aux enfants italophones que nous avons interviewés, il a été également possible d'identifier des tendances à une « réalisation prototypique » du texte spatial. Cependant, ce que Watorek définit comme « prototypique » chez les adultes n'est pas tout à fait applicable aux enfants. Essayons de résumer les points en commun et les divergences.

Tous comme les apprenants adultes (notamment, les basiques), les enfants (surtout les très jeunes) tendent à organiser de manière minimale la tâche et à simplifier le poids des informations à véhiculer. Mais — comme nous l'avons déjà observé dans cette étude — tandis que les adultes structurent leurs énoncés de manière à ce que le thème-focus soit localisé à la fin de l'énoncé (cf. § 7), les enfants exploitent l'ordre inverse, comme pour répondre à une *Quaestio* telle que *Qu'est-ce qu'il y a où ?* En outre, ils tendent, beaucoup plus que les adultes à ne pas expliciter le prédicat existentiel et le relatum, la présence d'un prédicat existentiel étant cependant essentiel au concept de « prototypique », ainsi qu'il est décrit par Watorek. Il en résulte que les enfants de sept ans sont ceux qui se rapprochent le plus du traitement prototypique du texte spatial (cf., par contraste, la « liste » de thèmes énoncés par les quatre ans). Lorsque le prédicat est explicité, les enfants privilégient, comme les apprenants basiques, la structure existentielle *c'é/ci sono*. Ils évitent cependant les catégories grammaticales spécifiques au codage de la tâche spatiale, telles que les propositions et les adverbes spatiaux. Les verbes lexicaux à valeur locative sont également rares. Ces derniers, notamment, permettraient (aux enfants tous comme aux adultes) de synthétiser les informations à véhiculer et de les intégrer dans la trame du texte plutôt que dans l'arrière plan. Regardons les passages qui suivent :

(26)

un petit chat se penche par la fenêtre (trame)

(27)

1 Sur la fenêtre il y a un petit chat (trame)
2 qui est en train de se pencher (arrière-plan)

En 26, une seule structure prédicative synthétise les informations que *27* fournit par deux énoncés. L'exemple *26* correspond au type de descriptions que les italophones adultes tendent à produire (cf. Watorek, 1996a), l'exemple *27* aux descriptions préférés par les apprenants adultes et par les enfants.

En ce qui concerne le principe de connectivité, il est remarquablement exploité par les enfants aussi (cf. le sur-emploi de *vicino)*. Mais ce sont les dix ans qui l'utilisent le plus, ce qui montre l'écart entre adultes et enfants dans l'organisation d'une tâche discursive complexe : l'adulte basique exploite ce principe en vertu de contraintes linguistiques (pauvreté de moyens formels en L2) ; l'enfant y a recours parce qu'il offre la possibilité de créer un encrage spatial aussi clair que simple en termes cognitifs. Voici un extrait :

(28) Graziana (10 ans)

1 Allora vicino al palazzo con ornamenti dorati vi è un viale
[alors près de l'immeuble avec des ornements dorés il y a une avenue]
2 E vicino a questo viale vi sono dei bambini
[et près de cette avenue il y a des enfants]

Toujours en ce qui concerne la linéarisation des informations, un élément ressort de la confrontation entre adultes et enfants : les adultes emploient les connecteurs *poi* et *dopo*, au sein du cadre additif, sans oublier d'introduire normalement le nouveau point d'ancrage ; les enfants exploitent le même connecteur de manière plus ambiguë, en l'associant tantôt à la linéarisation connective *(poi = tout près ; un peu plus loin)* :

(29) Paolo (10 ans)

1 E poi dopo viene un non so che, un bar +_boh ?
[et puis après il y a un je ne sais pas, un café+….boh ?]
2 Una casetta # normale [une petite maison # normale]
3 Poi dopo viene un'altra casa viola [puis après il y a une autre maison violette]

tantôt à une linéarisation disconnective :

(30) Paolo (10 ans)

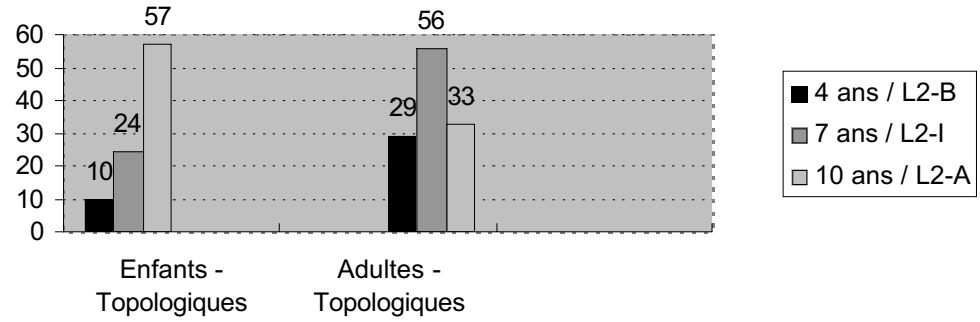
4 Poi ci stanno altre case [puis il y a d'autres maisons]
5 Poi c'è vicino una casa sempre in verticale grande questa
[puis il y a tout près une maison toujours en verticale, grande celle-ci]
6 E poi c'è una ringhiera [et puis il y a une balustrade]
7 E poi c'è una specie di campanile [et puis il y a une sorte de clocher]

11. Conclusions sur nos informateurs

Nos données ne fournissent pas de réponses conclusives mais elles permettent toutefois de tracer des tendances.

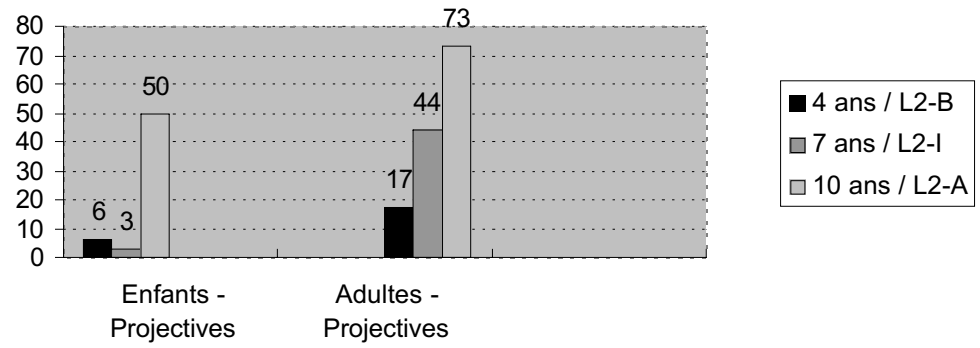
De quatre à dix ans, les enfants exploitent les relations topologiques de manière de plus en plus consistante. Les apprenants adultes suivent un parcours acquisitionnel différent : les relations topologiques augmentent chez les postbasiques moyens mais diminuent chez les apprenants avancés. L'histogramme 1 illustre ces deux tendances :

Histogramme 1



Quant aux relations projectives, l'histogramme 2 résume les résultats obtenus par nos informateurs. Elles ne sont presque jamais utilisées par les enfants de quatre et sept ans mais s'intensifient de manière remarquable chez les dix ans. Chez les adultes le processus est plus graduel.

Histogramme 2



Chez les enfants, la fréquence basse des relations projectives, si considérée en association avec des relations topologiques très peu variées (cf. tableau 4 et 15 en § 7 et § 9), a comme résultat des localisations plus vagues par rapport à celles fournies par les adultes. Plus exactement, les enfants (notamment, les sept ans et les dix ans) sur-emploient *vicino (« près de »)* — codant les relations de voisinage — et *su/in (« sur/en/dans »)* — codant les relations de type *dans la région de -,* en évitant de cette manière toute localisation précise des entités introduites (cf. ex. 28 en § 10). Cette tendance, tout en étant également présente chez les apprenants adultes, est limitée aux informateurs basiques (cf. ex. 25 en § 10).

Le sur-emploi des relations topologiques pourrait s'expliquer par le fait qu'elles n'impliquent pas le point de vue du locuteur : par ce type de relations un locuteur décrit la manière dont les entités sont situées les unes par rapport aux autres, en d'autres termes, il ne fait que rapporter un état de choses indépendamment de sa propre localisation. En outre — comme on l'a vu — l'espace topologique permet une codification précise aussi bien que vague tandis que l'espace projectif demande de manière plus rigide une localisation exacte d'une entité. Cet état de choses fait, la codification topologique de l'espace se combine mieux avec la perspective égocentrique de l'enfant très jeune, à savoir son incapacité à sélectionner les informations nécessaires à la compréhension de son interlocuteur.

Il faut aussi remarquer que les relations topologiques peuvent être — à condition de rester dans le vague — plus faciles à coder au niveau linguistique, ce qui a été bien montré par les études du Projet ESF, pour les adultes, (cf. Carroll & Becker, 1997) et ceux de Jhonston & Slobin (1979) et Bowermann (1996) pour les enfants. Notamment, par la juxtaposition de deux syntagmes nominaux, un locuteur peut véhiculer une relation de type *dans la région de*, ou aussi d'inclusion ou de voisinage.

Regardons l'exemple qui suit :

(31)

<livre>$_{Top}$ <table>$_{Foc}$

Dans une tâche de type *localisation des objets dans une chambre*, *31* pourrait bien correspondre à un énoncé prébasique (cf. Klein et Perdue, 1992), dont la structuration pragmatique de concert avec l'intonation et les dimensions des objets guide l'interlocuteur dans l'interprétation de la relation existant entre eux. La dimension des objets, notamment, peut être un bon moyen d'inférence : un livre ne peut qu'être *sur* ou *sous* une table alors qu'une chaise sera, très probablement, *à côté* de la table.

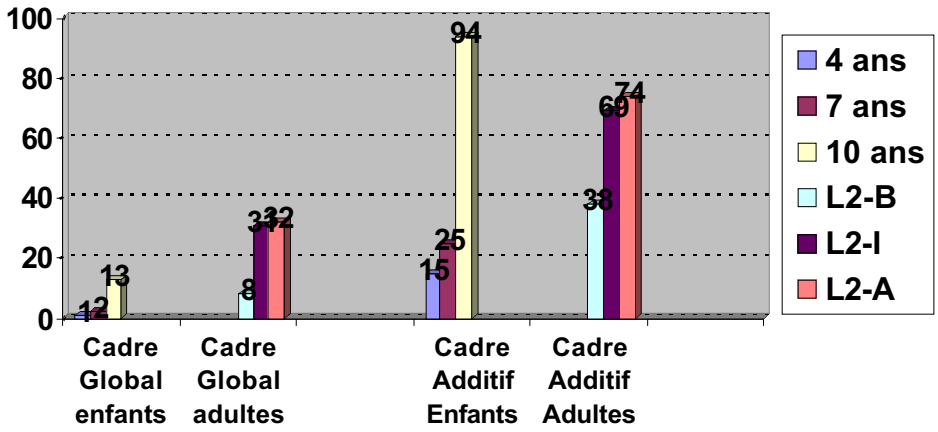
À la différence de l'espace topologique, la codification de l'espace projectif demande nécessairement de disposer de prépositions ou adverbes locatifs. D'ailleurs, les relations projectives impliquant — du moins celles déictiques — une relation entre entités et locuteur en même temps, cela se traduit par une perspective plus complexe par rapport à la dimension topologique (relation à trois termes : locuteur-relatum-thème).

139

Du moins pour les apprenants adultes, les différences conceptuelles dans la façon dont l'italien et le français expriment les dimensions topologique et projectives ne sont pas assez évidentes pour expliquer le développement observé. En revanche, des raisons cognitives (absence du point de vue du locuteur) et linguistiques (pauvreté de moyens formels) peuvent expliquer les résultats rapportés, mais tandis que la justification cognitive semble être particulièrement appropriée pour les enfants, les motivations linguistiques semblent plus véritablement guider les apprenants adultes.

En ce qui concerne l'organisation globale du texte spatial, enfants et adultes montrent des divergences remarquables.

Histogramme 3

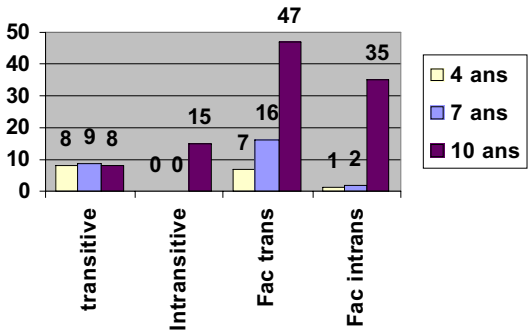


En vertu de leur condition cognitive mûre, les productions des adultes présentent moins d'ambiguïtés vis-à-vis de l'introduction et le maintien des entités-relata au long du texte (cadre global ou additif), et cela dès l'étape basique. En revanche, les productions des enfants, jusqu'à dix ans, montrent une fragilité majeure quant à la cohésion textuelle et à la conceptualisation holistique du texte spatial : l'emploi de déterminants définis pour introduire des entités méconnues à l'interlocuteur et l'emploi de la structure Vexist — Th — Rel — étrange aux italophones adultes dans des contextes non-marqués — en font preuve[1].

Or, si les enfants négligent l'encrage global, cela arrive parce qu'ils adoptent une perspective « égocentrique » ; si les adultes négligent l'encrage global, cela arrive parce qu'ils doivent focaliser leur attention, simultanément, sur un code linguistique non-natif et sur le message à véhiculer, ce qui peut donner lieu à des erreurs soit dans le domaine formel soit dans le domaine du contenu.

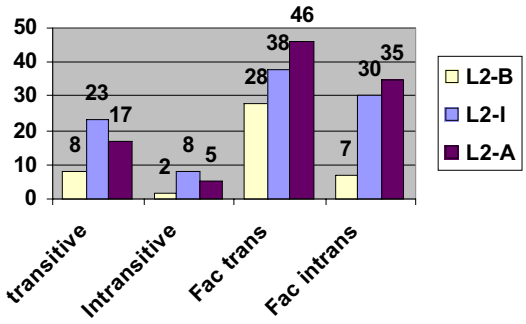
Un dernier point qu'il faut débattre vis-à-vis de nos résultats généraux est la relation entre expressions locatives transitives et expressions intransitives. À ce propos, nos hypothèses (cf. § 6) sont confirmées par les résultats obtenus. Voici les histogrammes les résumant :

Histogramme 4



[1]Hendricks et Hickmann (1998 et 1999) définissent comme *marques locales* les déterminants mais comme *marques globales* les diverses structures de l'énoncé.

Histogramme 5



Les productions des enfants montrent un développement graduel, strictement lié — dans ce domaine aussi — à leur habilité croissante à gérer les liens intratextuels ; les adultes, en revanche, montrent une tendance plus uniforme, conformément à leur habilité majeure dans la gestion de l'intratextualité.

12. Nos résultats peuvent-ils avoir une validité générale ?

Il est évident qu'un corpus de 18 informateurs comme le nôtre n'est pas censé avoir une conclusion à portée générale. Si, cependant, nous essayons d'interpréter nos résultats à la lumière de ce que d'autres chercheurs ont constaté au sein du Projet APN (cf § 2), des tendances communes émergent, nonobstant la diversité des langues en question (italien français, anglais, polonais).

Les descriptions des enfants, quelle que soit la langue, se caractérisent par une évolution d'un stade (4 ans) où les relations spatiales restent implicites vers un stade où ces relations sont de plus en plus encodées explicitement. Tous les enfants de quatre ans construisent des descriptions comparables à une liste d'entités : ils énumèrent des thèmes qui sont localisés implicitement dans l'espace de l'affiche, qui n'est jamais explicité. Voici un exemple d'un enfant francophone de 4 ans, tout à fait comparable à notre exemple *10* :

(32)

Sujet :	une voiture
INT :	sois bien précis elle voit pas l'affiche Émilie
Sujet :	une voiture
INT :	ensuite y a d'autres choses ou pas ?
Sujet :	un camion
	un monsieur
	un vélo
	une voiture

L'absence presque complète de liens spatiaux entre les entités énoncées aboutit à des textes désorganisés et incohérent. Tous les enfants de quatre ans sont, en outre, « sourds » aux sollicitations de l'interlocuteur de type « Sois plus précis, donne-moi plus de détails » ou, à la limite, ils les interprètent comme une incitation à donner plus d'informations sur les formes et les couleurs des entités. Il faut pourtant considérer qu'à quatre ans les enfants disposent déjà de notions spatiales (cf. Jhonston & Slobin, 1979 et Bowermann, 1996). Le point crucial repose donc dans le fait qu'ils n'arrivent pas à les organiser dans un discours cohérent, tenant compte de la situation d'énonciation et des connaissances (non)-partagées avec leur interlocuteur. Il s'agit de problèmes liés au développement cognitif des capacités discursives : autrement dit, les enfants de quatre ans ne comprennent pas ce que signifie faire une description spatiale.

Les résultats obtenus par les enfants de sept ans en anglais, français et polonais confirment également nos résultats. À la différence des quatre ans, ils énumèrent des entités en les organisant spatialement, quoique souvent de manière implicite. Ils introduisent une entité saillante qui implicitement va devenir le relatum pour une série d'autres entités.

Ci-dessous nous confrontons un exemple tiré de notre corpus avec un extrait d'un enfant francophone :

(33) Cristina (7 ans)

1 un marciapiede [un trottoir]
2 poi c'é un bar +++ [puis il y a un café]
3 poi c'é una statua… [puis il y a une statue]
4 un signore che legge il giornale [un monsieur qui lit son journal]

(34) Constantin (7 ans)

y a une place
y a quelqu'un qui fait du vélo
et y a des arbres
et y a un vélo
y a des enfants qui jouent

L'entité saillante *place/marciapiede* est introduite la première. Les entités *vélo, arbres, enfants* dans le deuxième passage, et *bar, statua, bambini* sont ensuite énumérées en lien avec *place/marciapiede* même si ce lien n'est pas explicite. On observe donc une hiérarchisation de l'information qui permet de construire un discours plus cohérent que celui des quatre ans (mais pas encore très cohésif) et qui prend mieux en compte les attentes de l'interlocuteur.

Les résultas des enfants anglophones, francophones et polonophones de dix ans ne contredisent pas non plus nos données. À 10 ans, on observe, dans toutes les langues analysées, une nette évolution vers un discours cohérent et cohésif (cf. l'emploi de *sempre, altro, anche* et *invece,* chez nos dix ans), montrant très peu de défaillances dans l'encrage spatial.

À cet âge la structure des énoncés se rapproche du schéma de base pour le texte spatial statique dans les langues en question, qui pour l'italien, le polonais et le français est le suivant *Rel — Vexist — Th ;* pour l'anglais la structure privilégiée par les natifs adultes correspond à *Vexist — Th — Rel.*

Le schéma[1] *(Rel) — Vexist — Th* n'est presque pas utilisé par les enfants, dans toutes les langues considérées, jusqu'à sept ans, ce qui est ultérieurement en accord avec ce que nous avons constaté chez nos informateurs. En d'autres termes, si la construction *Vexist — Th (Rel)* peut sembler justifiée chez les enfants anglophones (car imposée par la langue adulte), elle ne l'est pas chez les enfants italophones, francophones et polonophones.

Le placement du Sprép/Adv référant au relatum en fin d'énoncé ne reflète donc pas une spécificité de la L1 que l'enfant est en train d'acquérir mais vient de la manière dont l'enfant de cet âge conceptualise la tâche de description spatiale (*Qu'est-ce qu'il y a où ?*).

Toujours pour la codification structurelle, dans les descriptions des enfants de 7 ans on commence à noter certaines divergences découlant des spécificités des langues. À cet âge les enfants francophones, polonophones et italophones, par exemple, contrairement aux 4 ans, emploient de façon plus ou moins égale les SP-relata en position initiale et finale.

En revanche, les anglophones de 7 ans continuent, tout comme les 4 ans, à privilégier les relata en fin d'énoncé. En d'autres termes, chez ces derniers locuteurs la conceptualisation enfantine de base de la description spatiale est renforcée par la syntaxe spécifique que la langue anglaise prévoit pour cette tâche discursive.

À 10 ans, les spécificités des langues s'avèrent désormais apprises.

En ce qui concerne les notions spatiales exprimées par les enfants, ici aussi nous constatons de remarquables ressemblances entre nos résultats et les autres jeunes informateurs du Projet APN, quelle que soit leur langue maternelle.

[1] Les crochets réfèrent à la possibilité pour le *Relatum* d'être omis.

Dans le rapport final du Projet, Watorek rapporte les phénomènes partagés par les enfants au nombre de trois.

(i) « Les configurations spatiales représentées sur l'affiche sont conceptualisées davantage comme les relations topologiques entre le thème et le relatum par des enfants plus jeunes. Les relations projectives augmentent avec l'âge au détriment des relations topologiques ».

(ii) « Le type de relations topologiques exprimées change selon l'âge. Il s'agit d'une diversification et d'une complexification des relations topologiques ».

L'augmentation à 7 et à 10 ans des relations de contact et d'interposition (« entre »), constatée aussi chez nos locuteurs, n'est pas étonnante car, impliquant une localisation plus précise, elles reflètent la capacité croissante de l'enfant de prendre en compte les attentes de son interlocuteur.

(iii) « En ce qui concerne les relations projectives, les enfants de toutes les langues expriment d'abord celles sur l'axe vertical […] il est le plus facile à percevoir, puisqu'il dépend de la gravité terrestre […] L'axe sagittal est lié à notre regard, ce qui est devant est accessible à notre regard. L'axe latéral est le plus complexe à acquérir car rien dans notre corps ni dans le contexte indique comment les deux pôles de cet axe se différencient. [Cependant, dans] nos résultats… l'expression des relations sur les axes latéral et sagittal ne reflète plus l'ordre acquisitionnel. L'expression de l'axe sagittal dans cette tâche semble très complexe. Le locuteur doit décrire un support bi-dimensionnel qui représente un monde à trois dimensions. L'axe sagittal ne correspond donc pas simplement à la position du locuteur mais il doit être reconstruit dans une représentation picturale à travers la perspective du tableau ».

Le point trois à peine rapporté, comme tous les autres introduits plus haut, s'avère en accord avec les conclusions générales sur nos enfants.

Pour ce qui concerne les confrontations enfants/adultes au sein du Projet APN, les descriptions des enfants de 7 ans et des apprenants adultes basiques ou moyens sont celles qui présentent le plus de ressemblances, quelle que soit la langue considérée. Plus exactement, les liens spatiaux sont laissés implicites mais les entités sont regroupées et l'information spatiale est organisée en un tout cohérent.

Quant aux différences, la plus remarquable que Watorek identifie entre les enfants et les adultes pour le français, l'anglais et le polonais correspond de manière étonnante avec nos conclusions dans § 11 : même à dix ans les enfants négligent l'ancrage initial du discours, qui, en revanche, est systématique — quoique parfois implicite — dans les descriptions des apprenants adultes, y compris les débutants. De manière générale, toutes ces descriptions (adultes et enfantines) tendent à un « traitement prototypique » (cf. § 10). Ce traitement vient « d'une interaction entre la capacité discursive du sujet et la structure linguistique disponible par ce sujet. Dans le cas de deux types d'apprenants, enfants et adultes cette interaction n'est pas égale. [Chez] l'enfant [de] 7 ans… cette production est justifiée par la maîtrise non suffisante de la tâche communicative à cause de la capacité discursive en cours du développement… Un apprenant adulte maîtrise la tâche communicative mais il ne maîtrise pas suffisamment la structure linguistique de la L2. Il adapte donc l'information à transmettre en fonction des moyens linguistiques disponibles dans son lecte d'apprenant à ce moment de l'acquisition » (Watorek, Rapport Final du Projet APN).

Des tendances communes entre enfants et adultes apprenants de L2 ont également été identifiées au niveau des notions spatiales exprimées. Les considérations qui suivent sont valables pour toutes les langues dont il est question dans le Projet APN. Chez les enfants de quatre ans et chez les adultes débutants, les configurations spatiales à décrire sont exprimées davantage en tant que relations topologiques (chez les adultes le 61,4 % des relations exprimées sont de type topologique). Ce pourcentage diminue en faveur des relations projectives chez les apprenants avancés (les 50 % de relations exprimées sont de type topologique). Toutefois à la différence des enfants, les productions des apprenants adultes ne montrent pas une claire évolution ni une nette complexification des relations topologiques au fur et à mesure que leur maîtrise de la L2 s'améliore, et il en est de même pour les relations projectives, pour lesquelles les trois axes sont exprimés aussi bien par des apprenants débutants qu'avancés.

143

Or, ces tendances, nous ramènent, une fois encore, aux considérations que nous avons fournies pour nos informateurs, et nos histogrammes 1 et 2 dans § 11 le montrent bien.

En résumé, notre contribution au Projet APN a permis de renforcer des tendances qui se sont également dégagées d'autres études au sein de ce même Projet. Plus exactement, on a constaté que les enfants de quatre à dix ans maîtrisent une grande partie des concepts spatiaux sollicités par la tâche en question mais ils ne sont pas capables, jusqu'à sept ans, de les mobiliser de manière adéquate, ainsi qu'une tâche discursive « complexe » le demanderait. Ce résultat est d'autant plus intéressant que les études chez les enfants portant sur des mises en textes étendues sont rares. La maîtrise imparfaite de la tâche communicative et les implications que la présence d'un interlocuteur demande bloquent, en somme, l'expression de concepts spatiaux pourtant déjà disponibles au jeune enfant.

À la différence des enfants, les apprenants adultes maîtrisant bien la tâche communicative, expriment dès le niveau débutant une gamme plus variée de relations spatiales, mais ils sont souvent, à ce stade d'acquisition, obligés d'employer des moyens linguistiques non-spécifiques pour s'acquitter de la tâche (cf. le « traitement prototypique »). En d'autres termes, si le traitement prototypique de la tâche chez les enfants vient de la difficulté à construire un discours complexe, chez les apprenants adultes le niveau de maîtrise de la structure linguistique contraint l'organisation de l'information dans le texte et la manière d'exprimer des concepts spatiaux.

Références bibliographiques

Bartning (I.). 1997. « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée ». in : *AILE.* 9, pp. 9-50.

Bowerman (M.). 1996. « Learning how to structure space for language : a crosslinguistic perspective ». in : Bloom (P.), Peterson (A.-M.), Nadel (L.), Garrett (M.-F.), (eds.). *Language and space*. Cambridge, MA : MIT Press.

Carrol (M.) & Becker (A.). 1997. *The acquisition of spatial relations in a second language.* Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Carroll (M.), Murcia (J.), Watorek (M.) & Bendiscioli (S.). 2000. « « The relevance of Information Organization to Second Language Acquisition Studies : The descriptive Discourse of Advanced Adult Learners of German ». in: *Studies in second Language Acquisition.* 22.

Giuliano (P.) & Greco (P.). 2002. « Référence à l'espace dans les productions en L1 et en L2 ». in : *Eurosla*. 12, septembre 2002 [Basel].

Hendriks (H.). 1999. « The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition : what children already know and adults till have to learn and vice versa ». in : *Psychology of Language and Communication*. 3, 1, pp. 42-59.

Hendriks (H.) & Hickmann (M.). 1998. « Référence spatiale et cohésion du discours : acquisition de la langue par l'enfant et par l'adulte ». in : Pujól (M.), Nussbaum (L.) & Llobera (M.), (eds.). *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa.* Madrid : Edelsa, Coll. « CIE. Metodología », pp. 151-163.

Hickmann (M.) & Hendriks (H.). 1999. « Cohesion and anaphora in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Chinese ». in : *Journal of Child Language*. 26, pp. 419-452.

Hickmann (M.). 1996. « The marking of new information in children's narratives : a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese ». in : *Journal of Child Language*. 23, pp. 591-619.

Klein (W.) & Von Stutterheim (C.). 1989. « Referential movement in descriptive and narrative discourse ». in : Dietrich (R.) & Granmann (C.-F.), (eds). *Language Processing in Social Context*. Amsterdam : Elsevier Science Publishers B. V., pp. 39-76.

Klein (W.) & Von Stutterheim (C.). 1991. « Text structure and referential movement ». in : *Sprache und Prakmatick*. 22, pp. 1-32.

Jhonston (J.-R.) & Slobin (D.). 1979. « The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-croatian and Turkish ». in : *Journal of Child Language*. 6, pp. 529-545.

Klein (W.) & Perdue (C.). 1992. *Utterance Structure*. *Developing Grammars Again*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Levelt (W.). 1982. « Linearisation in describing spatial networks ». in : Hattori (S.) & Inoue (K.), (eds.). *Proceedings of the XIIIth International Congress of Linguistics*. Tokyo : La Haye, pp. 199-220.

Slobin (D.). 1973. « Cognitive prerequisites for the development of grammar ». in : Ferguson (C.-A.) & Slobin (D.), (eds). *Studies of Child Language Development.* New York : Holt, Rinheartand Winston, pp. 175-208.

Slobin (D.). 1985. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition.* Hillsdale, N.J. : Erlbaum Press.

Slobin (D.). 1993. « Adult language acquisition : a view from child language study ». in : Perdue (C.), (ed) 1993. *Adult Language Acquisition : Crosslingustic Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 239-251.

Perdue (C.), (ed) 1993. *Adult Language Acquisition : Crosslingustic Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.

Talmy (L.). 1983. « How language structures space ». in : Pick (H.) & Acredolo (L.), (eds). *Spatial orientations : theory, research and application*. New York : Plenum Press.

Watorek (M.). 1996a. *Conceptualisation et représentation linguistique de l'espace en Italien et en Français, langue maternelle et langue étrangère*. Paris : Université de Paris VIII [France, Ph.D. dissertation].

Watorek (M.). 1996b. « Le traitement prototypique : définition et implications ». in : *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*. 55, pp. 187-200.

Watorek (M.), Giuliano (P.), Hendriks (H.) & Paprocka (U.). 2002-2003. « The reference to space in discourse construction in L1 and L2 ». in : *Conférence EURESCO : « The end state of language acquisition »* [12-17 octobre 2002, Kalymbari, Grèce].

Note concernant la présentation

On a utilisé dans cette étude un certain nombre de symboles et d'abréviations que nous détaillons ci-dessous.

+ : Faux départ
# : Pause
Rel : Relatum
Th : Thème
B : Niveau basique
I : Niveau moyen
A : Niveau avancé

Annexe : Image de Jörg Müller (1976), représentant une ville suisse[1]

[1] Image de Jörg Müller (1976), représentant une ville suisse, qui a été utilisée dans de nombreuses études au long des années quatre-vingt-dix (notamment celles de Carrol & Von Stutterheim de l'Université de Heidelberg) et qui montre la tâche proposée aux locuteurs dans cette étude.

Activité (méta)langagière chez des locuteurs non natifs lors de l'exécution d'un test de closure

Par Maarit Mutta
Université de Turku
(Finlande)

Mai 2003

0. Introduction

La question des processus cognitifs mobilisés lors de l'apprentissage et de l'acquisition de la langue maternelle ou étrangère occupe depuis un certain temps la recherche psycholinguistique. La fascination qu'exerce l'apprentissage des langues ainsi que le rapport entre la pensée, la mémoire et la langue sur les esprits est encore plus ancienne. Socrate et Platon discutaient déjà de la parole intérieure en tant que question philosophique, tandis que jadis les nomades et autres voyageurs qui traversaient des pays divers réfléchissaient aux moyens d'apprendre une langue étrangère pour pouvoir communiquer avec d'autres peuples. À partir de la fin du 19e siècle et au début du 20e siècle, nous voyons émerger des thèmes de recherche qui permettent de relier ces domaines par une thématique précise, à savoir celle de l'activité métalangagière dans l'apprentissage, et dans l'apprentissage d'une langue étrangère.[1]

Les behavioristes croyaient pouvoir expliciter le fonctionnement du cerveau à partir du comportement. Le problème était qu'on faisait des hypothèses sur l'apprentissage, l'intelligence et le développement humain en général sans recours à l'introspection, ni aux explications d'ordre physiologique, ni à la psychologie profonde. L'époque du structuralisme a partiellement donné naissance à des logiciels de simulation et à des modèles de simulation ayant pour but la représentation des processus cognitifs des êtres humains.[2] À partir de ces modèles, il est possible de formuler des théories sur les processus mentaux supérieurs. L'un de ces modèles est celui du psychocogniticien John R. Anderson (1976), dit *le modèle d'ACT*, qui tente de répondre à la question de savoir comment fonctionne la cognition humaine (cf. l'approche en termes de traitement de l'information, *information-processing*, Flavell et al., 1993, pp. 8-11). Une contribution plus récente en ce qui concerne le développement cognitif des êtres humains est due au modèle du connexionisme étayé par les découvertes de la neuropsychologie (cf. Fayol, 2002 ; Kail & Fayol, 2000).

En plus de la référence aux théories cognitives, les recherches actuelles sur l'appropriation des langues s'inspirent des approches du formalisme (on insiste sur la dissociation entre grammaire et pragmatique) et du fonctionnalisme (l'accent est mis sur le côté pragmatique), ou même encore de l'interactionnisme (l'accent sur l'appropriation des compétences en interaction) en sciences du langage (cf. Kail & Fayol, 2000 ; Véronique, 2002). L'approche socio-constructiviste, qui est étroitement liée aux idées de Bruner et de Vygotski, prend en considération aussi bien le fait que l'appropriation d'une langue se passe toujours dans un contexte socialement déterminé que la dimension cognitive de cette entreprise (cf. Véronique, 2002). En d'autres termes, l'apprenant, dans une situation socialement spécifiée, engendre à partir de l'input disponible (un stimulus extérieur) et de tout ce qui est inclus dans le développement cognitif d'un individu à un moment donné (le savoir déjà existant comme point de repère) un système ou une structure complexe de la langue à apprendre.

[1] Sans vouloir nous aventurer trop avant dans la discussion de savoir quel est le rôle exact du langage intérieur ou endophasie dans le domaine linguistique et/ou psychologique, nous renvoyons le lecteur pour une discussion plus détaillée à Bergounioux (2001).

[2] Après la deuxième guerre mondiale, il y a eu un certain développement scientifique dans différents domaines adjacents à la psychologie, notamment les mathématiques, la philosophie, la logique, la linguistique, et l'informatique. Les découvertes dans ces domaines ont contribué également au développement de la psychologie, et par cela à la division plus fine du domaine, entre autres, en psycholinguistique et en psychologie cognitive.

Notre contribution s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste qui souligne l'importance d'une participation active de la part de l'apprenant dans l'appropriation d'une langue étrangère. Cette participation est constituée de la prise de conscience de son propre apprentissage, de son auto-évaluation et de l'auto-réflexion. La dimension métalinguistique ou métacognitive de l'appropriation s'accentue, phénomène observable dans l'enseignement explicite métalinguistique, en milieu guidé. À partir de notre corpus, nous nous proposons d'envisager combien les connaissances explicites (ici les connaissances conscientes ou verbalisables) et implicites (ici les connaissances inconscientes ou intuitives) du français influent sur l'exécution d'un test à trous. Ces observations ne forment qu'un point de départ pour des recherches futures et des applications pédagogiques.

1. La compétence de communication revisitée

En modélisant le fonctionnement de la cognition et de la mémoire, J.R. Anderson (1976) a également introduit une distinction entre les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux : les premiers se réfèrent aux savoirs explicites ou métacognitifs (*knowing that/what*) – qui peuvent être verbalisés — et les derniers aux savoirs implicites ou cognitifs (*knowing how*). Flavell et al. (1993, pp. 8) précisent qu'une partie de l'information traitée par le système cognitif est de nature déclarative, comprenant des savoirs sur le sens des mots, sur les faits, etc., tandis qu'une autre partie est de nature procédurale, comprenant le *savoir comment faire* diverses choses. J. R. Anderson (1976) ajoute néanmoins que la distinction entre les deux types de savoirs reste imprécise et vague dans certains contextes.

Selon J. R. Anderson (1976, pp. 490), la seule façon d'acquérir les savoirs procéduraux en ce qui concerne les langues semble être par l'intermédiaire de l'induction à partir des exemples, comme c'est le cas en ce qui concerne l'acquisition de la langue maternelle. Il va de soi que cette manière de procéder est très lente et à cause de cela, elle est en général exclue de l'enseignement institutionnel des langues. Si toutefois l'on veut tirer profit de l'enseignement guidé, l'on peut s'interroger sur l'efficacité de l'apprentissage dans ce milieu non naturel. Plusieurs recherches récentes concluent au rôle positif de l'enseignement en classe pour l'apprentissage (cf., entre autres, Dolz & Meyer, 1998 ; Hendrix et al., 2002 ; Holtzer & Wendt, 2000 ; Kim, 2002).[1] Dans l'enseignement et l'apprentissage de langues, on adopte de plus en plus une approche réflexive qui souligne une prise de conscience de la part des apprenants eux-mêmes : toutes sortes de méta connaissances de l'apprenant sur la langue à apprendre semblent améliorer le processus d'apprentissage, ce qui crée une bonne base pour les connaissances orales et écrites.[2]

Ces dernières décennies l'enseignement des langues a eu pour objectif principal l'acquisition d'une compétence de communication en langue seconde ; c'est ce qui se dégage de l'analyse des cursus scolaires, notamment dans l'exigence d'une bonne maîtrise de la communication orale. Cependant, en tant qu'enseignante au niveau universitaire, nous sommes intéressée principalement par la partie écrite de la compétence langagière, car une grande partie de nos étudiants deviendront eux-mêmes professeurs de langue et auront également besoin de bonnes connaissances langagières à l'écrit, et pas seulement de « savoir communiquer » oralement en français. Ils auront besoin d'une bonne compétence écrite en plus d'une compétence orale qui leur sert principalement à la communication de tous les jours. Ils seront ainsi conduits à mettre en œuvre cette extériorisation – cette manifestation de l'activité cognitive – dont Bruner (1996) a fait l'un des principes centraux de l'éducation et qui est mobilisée à l'écrit.

Lorsque l'on fait de la recherche sur le langage écrit, il faut prendre en considération le fait que le processus d'écriture est déjà en partie une activité métalinguistique de par sa nature même (Bouchard, 1994). Une partie essentielle du développement des capacités d'écriture est l'amélioration des capacités textuelles de l'apprenant car celles-ci augmentent la cohérence

[1] Voir par exemple Bronckart (1998) pour une discussion critique du statut du « méta », ou plutôt du statut du concept « méta », en didactique des langues. Souchon (2000), pour sa part, fait un bon bilan historique des concepts « métalinguistique » et « métalangage » dans différents domaines.

[2] Les nouveaux cursus scolaires finlandais, qui entrent en vigueur le 1er août 2003, suivent l'idéologie du cadre européen commun de référence pour les langues. Or, dans les cursus existants, on a insisté déjà sur le côté réflexif de l'enseignement et de l'apprentissage, même au niveau universitaire ; par exemple, l'utilisation des portfolios/portefeuilles comme moyens d'évaluation est de plus en plus courante.

textuelle et ainsi contribuent à une meilleure compréhension du texte. Gombert postule qu'au début de l'apprentissage, l'apprenant mobilise plutôt ses capacités métaphonologiques, métasyntaxiques et métasémantiques, tandis qu'au fur et à mesure de l'apprentissage l'apprenant laisse la priorité aux capacités métapragmatiques et métatextuelles (in : Bouchard, 1994).

Nous nous intéressons principalement aux capacités productives de l'apprenant de langue étrangère, à savoir l'écriture.[1] Néanmoins, en étudiant cette thématique, nous ne pouvons pas éluder totalement l'étude du côté dit réceptif – ce dont témoigne également le corpus de cet article. Avant d'entamer l'analyse du matériel, discutons encore des rapports de la pensée et des skills réceptif et productif, notamment lors de la lecture et l'écriture.

2. Rapports entre la réflexion, l'écriture et la lecture

La parole est indéniablement une caractéristique intrinsèque de l'espèce humaine, tandis que l'écriture est une pratique apprise, considérée comme créative et quelquefois même à cause de sa nature permanente, comme divine, ou du moins digne de foi. Olson (1994), dans son livre *The world on paper* consacré aux implications conceptuelles et cognitives de l'écriture et de la lecture, est réservé à l'égard de l'importance accordée à la connaissance de l'écriture et de la lecture (son point de vue est socioculturel) ; sa discussion est étroitement liée à la question générale de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (en anglais on utilise le terme général *literacy*[2]) dans les sociétés modernes et surtout dans le cadre de l'éducation scolaire.

Il semble que la compréhension de ce phénomène de *literacy* facilite la compréhension de la cognition humaine. Il y a deux cents ans, Humboldt écrivait déjà que l'apprentissage d'une langue ne consiste pas en une transmission passive ou mécanique de l'information, mais qu'en apprenant une langue, il faut en même temps apprendre à agir selon les règles ou normes de sa propre nation ou selon celles d'une autre nation (1841, in : Ka_kin, 2002, pp. 356). G. H. Mead (1982) pose que la communauté, la langue et la pensée ne font qu'un ; la langue est étroitement liée à la communauté où l'on parle, la pensée n'existe pas derrière la langue. En apprenant une nouvelle langue, on apprend également le système abstrait de la langue ; d'après Mead, on devient ainsi un autre individu d'une certaine manière (in : Pälli, 2002, pp. 252).

Ce qui nous intéresse ici, c'est la discussion des relations entre l'écriture, la lecture et le développement cognitif en langue étrangère. Selon Olson, l'enseignement scolaire des capacités d'écriture ou de lecture prétend être un moyen du développement cognitif (1994, pp. 7).

Cette idée vient du fait que plusieurs processus cognitifs, comme la mémorisation, la réflexion et la composition de textes, sont associés à l'écriture. Il démontre que ces démarches cognitives étaient originellement associées au discours oral – pensons, entre autres, aux textes d'Homère, de Socrates ou de Platon et à leur rhétorique.[3] Olson nous invite justement à réfléchir au fait que l'importance de l'enseignement de ces capacités d'écriture et de lecture est plutôt liée aux exigences de la société cultivée ou lettrée qu'à la supériorité de l'écriture sur le discours oral et à travers cela à la supériorité des sociétés de l'écrit sur les sociétés de l'oral (1994, pp. 16-17).

---

[1] Dans une analyse non abordée dans cet article, nous traiterons du développement de l'écriture par l'intermédiaire d'un logiciel, *ScriptLog*, qui nous permettra d'étudier rétrospectivement à quelles activités d'écriture les apprenants ont recours lors du processus cognitif de l'écriture (cf. 3.2. corpus).

[2] En français, le concept équivalent existe, à savoir « alphabétisation », mais il est moins courant et se réfère plutôt par exemple à l'alphabétisation des immigrés. On parle plus couramment du phénomène contraire, à savoir de l'analphabétisme et de l'illettrisme. Le *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau & Maingueneau, 2002, pp. 348-350) présente le concept de *littératie*, d'origine québécoise, qui a été diffusé à l'occasion de la publication de rapports internationaux de l'Unesco et surtout de l'OCDE (1995 et 1997). Comme le terme a été diffusé depuis peu, il est d'un usage encore restreint. Le dictionnaire lui donne trois sens principaux (ibid.) : a) il renvoie à un ensemble de savoirs élémentaires en partie mesurables (savoir lire, écrire, compter), b) il désigne les usages sociaux de l'écrit (une conception modulaire de la littératie, par ex. « une littératie familiale » ou « computer literacy », et c) la littératie est conçue comme une culture s'opposant à celle de l' « orality » (au sens large, une culture de l'écrit).

[3] Olson, dans un ouvrage plus ancien, conclut qu'en fait, nous utilisons à l'oral une série d'options lexicales et syntaxiques différente de celles que nous utilisons à l'écrit pour rendre explicites des phénomènes du langage (1988 : pp. 13). En outre, il semble que les enfants qui ont recours à la lecture et à l'écriture, ou dont les parents le font, acquièrent une série d'options linguistiques nécessaires pour pouvoir écrire correctement ; ce sont des moyens de communication que l'éducation scolaire favorise (ibid.).

Olson admet également que l'écriture joue un rôle important en ce qui concerne la conscience : il postule que l'écriture nous fournit un modèle quant à notre façon de penser l'oral ou la parole, et que notre conscience du langage est structurée par notre système d'écriture (1994, pp. 68-78). D'autres études psychologiques où l'on opte pour le pouvoir développemental de l'écriture vis-à-vis de la cognition vont dans le même sens. Hakkarainen et al. (2001, pp. 127) invoquent le postulat que l'écriture est le moyen d'apprentissage le plus important des démarches de la pensée, dans le sens où elle joue un rôle crucial dans la formation et le développement des conceptions individuelles. On ne peut donc nier l'importance du rôle de l'écriture. Cependant les conséquences ne sont pas automatiques après que le sujet écrivant se met à l'ouvrage.

Afin de pouvoir écrire de manière à ce que cette activité entraîne le développement intellectuel, il doit y avoir, d'après Scardamalia & Bereiter (1988 : 327) une tension entre les contraintes rhétoriques et de contenu. En d'autres termes, le scripteur habile devrait pouvoir réunir ses compétences textuelles en ce qui concerne la cohérence globale du message et l'épanouissement thématique. Eu égard à ces contraintes, on peut arriver à approfondir la pensée par l'intermédiaire de l'activité d'écriture (ibid.). Ce postulat du pouvoir développemental de l'activité d'écriture est étroitement lié à la langue maternelle, mais convient aussi d'une certaine manière à l'apprentissage d'une langue seconde. L'automatisation des stratégies de lecture et d'écriture qu'on a apprises lors de l'acquisition de la langue maternelle influe sur l'apprentissage de langues étrangères de telle manière que ces stratégies sont facilement transférées (mais pas nécessairement) dans de nouvelles langues (cf. infra). Pour pouvoir vaincre les difficultés que ce genre de transfert peut impliquer, Bruner (1996) suggère d'avoir recours aussi bien au développement de connaissances métalinguistiques qu'à la métacognition en général.

Il existe donc une interdépendance entre l'écriture et la lecture, comme le dit Pontecorvo (1997 : xviii) : « dans la pratique quotidienne d'une personne alphabétisée, il est presque impossible de séparer les skills de l'écriture de ceux de la lecture. De la même manière, s'il est possible, en théorie, de lire sans savoir écrire, il est presque impossible d'écrire sans savoir lire ».

Ces deux skills sont exprimés à l'aide d'un support visuel, même si l'un est considéré comme un skill réceptif, et l'autre productif (cf. néanmoins infra). Du point de vue de la lecture, le langage intérieur, c'est-à-dire la pensée, a évidemment son rôle à jouer.

Bergounioux cite l'exemple de Morais (1999) où il montre la puissance du langage intérieur sur la concentration à la lecture d'un texte (2001, pp. 108-109) :

> […] Pas d'expérience plus triviale que la page qu'on a lue et dont, sans que jamais le parcours régulier des lignes, conformément à ce que demande leur déchiffrement, n'ait été interrompu, par distraction, on ne sait plus ce qu'elle contient. Un coupe-circuit a joué permettant que se substituent aux mots proposés par le papier ceux moins matériels encore que l'esprit agitait pour sa part et qui ont recouvert l'interprétation donnée, dans le même temps, à l'épellation des lettres. Dans le cas plus général des auditions en concurrence, la puissance de l'endophasie est telle qu'elle peut oblitérer un signal dûment attesté ; […]

De plus, Reichler-Béguelin souligne la présence du contexte verbal (ou cotexte) comme caractéristique du texte écrit ; à l'écrit, il existe une exigence de « co(n)textualisation de la référence en français écrit » qui découle « de la règle sociolinguistique plus générale de coopération » (1988, pp. 21-22). Turco & Coltier (1988, pp. 73) vont dans le même sens en annonçant la valeur d'engagement contractuel du texte écrit : le lecteur doit pouvoir se fier aux instructions de traitement fournies par le sujet écrivant. Pour les apprenants d'une langue étrangère, cette contrainte peut être encore plus forte : outre les règles grammaticales, comment découvrir les règles socioculturelles implicites dans un texte étranger afin d'élucider l'ensemble ? D'autant plus que l'apprenant se trouve d'une certaine manière dans un autre monde, il n'y pas forcément cette « espèce de communauté d'aperception », comme dit Friedrich, entre l'apprenant et le sujet écrivain étranger (2001, pp. 67).

Autrement dit, pour que l'apprenant puisse comprendre le texte étranger, il devrait pouvoir avoir une sorte d'étroite communion psychologique avec le scripteur ; selon les termes de Friedrich, ils doivent « avoir présent à l'esprit le même sujet du jugement » (ibid.). Son exemple vient de Vygotski (1997) qui réfère au langage intérieur et aux possibilités de dialoguer à

l'aide de bribes de conversation si les interlocuteurs (de même langue maternelle) sont dans le même état d'esprit. Certes, il est vrai que ceci n'est pas toujours possible même entre les interlocuteurs ayant une langue commune, et souvent encore moins entre les interlocuteurs de différentes cultures.[1] Dans notre recherche, le fait que le texte soit dénaturé par des trous perturbe encore plus le déchiffrement du texte. Nous pouvons faire référence à Lindgren (1993) qui considère le test de closure comme comparable à une situation réelle de communication où le message comporte « des bruits » créant ainsi des lacunes dans la suite du texte. Elles affectent la reconnaissance des mots et même la compréhension du texte global (cf. Mutta, 2002).

3. Activité métalinguistique dans la lecture d'un texte modifié

Comme nous l'avons indiqué supra, les behavioristes ont été obligés de décrire le fonctionnement du cerveau à partir du comportement externe, mais c'est également le cas de J. R. Anderson et d'autres chercheurs également, même actuellement. Il convient d'observer, comme l'indiquent Hakkarainen et al. (2001, pp. 15), que chaque déduction concernant les démarches ou opérations de pensée d'un individu est toujours indirecte. Les déductions sont faites soit à partir du comportement de la personne en question, soit à partir de ses descriptions et explications. De plus, Nisbette & Wilson ajoutent qu'après l'activité l'individu n'est capable que de créer des descriptions ou des hypothèses plausibles de ce à quoi il a pensé ou comment il a résolu des problèmes (in : Hakkarainen et al. 2001, pp. 16). Selon J. R. Anderson, cette incapacité à décrire l'activité cognitive relève probablement du fait que le processus de description fonctionne en série en laissant de côté d'autres processus en parallèle ; il suppose qu'on ne pourrait prêter attention (*think through*) qu'à un processus principal conscient à la fois, même si l'on maintient d'autres processus bien automatisés en parallèle au niveau subconscient — par exemple, on peut converser avec des gens en conduisant une voiture (1976, pp. 116). Dans le domaine de la neurobiologie et de la psychologie cognitive, des chercheurs ont pourtant pu trouver des réponses aux questions liées aux processus cognitifs contribuant ainsi également à la problématique de l'apprentissage. Or, même si ces recherches révèlent des faits importants quant au fonctionnement du cerveau humain, elles ne peuvent pas expliquer de manière crédible ou univoque l'appropriation des langues.

Cette discussion supra nous a amenée à notre manière de procéder dans l'analyse du corpus du présent article. Notre approche peut être considérée comme inductive : nous avons soumis à des apprenants finnophones un exercice à trous afin d'évaluer certaines de leurs compétences. Un questionnaire était lié à cet exercice (cf. infra), sur la base duquel nous avons étudié leurs comportements métalangagiers. À partir de l'exercice à trous et du questionnaire, nous avons examiné le rapport entre les compétences langagières et la capacité métalangagière, c'est-à-dire la capacité de verbalisation des savoirs. Le but était d'envisager le rôle des capacités implicites et explicites dans l'exécution de la tâche en question. Un but plus général était d'étudier la valeur pédagogique éventuelle d'une approche métacognitive.

3.1. Le test à trous ou test de closure comme moyen de recherche

Nous nous proposons d'analyser comment des apprenants finnophones ont procédé pour saisir un texte français en partie dénaturé par des trous, et quels moyens linguistiques ou métalinguistiques ils ont utilisé pour atteindre leur but ; répondre au test le mieux possible et justifier leur choix de mots. Ce test de closure mesure surtout la maîtrise du vocabulaire et des structures grammaticales ainsi que la saisie du sens de l'ensemble du texte, autrement dit, l'évaluation des compétences linguistiques réceptives (cf. Mutta, 2002). On peut définir ce test linguistiquement en disant qu'il se fonde sur une propriété importante du langage, à savoir sa redondance et ses contraintes séquentielles (Anderson (J.), 1976, pp. 17). En bref, le test à trous exige la capacité de reconstruire le texte à l'aide des indices qui s'y trouvent (cf. la microsyntaxe chez Py, 2002).

[1] Selon Vygotski, le langage intérieur et le langage écrit sont des monologues, tandis que le langage oral est, la plupart du temps, un dialogue (1997, pp. 469). Or, nous considérons le langage écrit plutôt comme une sorte de dialogue – cette idée que tout discours, même monologal, est fondamentalement dialogique par structure vient de Bakhtine.

Lindgren (1993) se demande ce que le test de closure mesure effectivement. Il conclut qu'il serait trop optimiste de poser qu'il mesure la compréhension du sens global du texte, mais qu'il mesure plutôt « la redondance syntagmatique, la redondance locale » (Lindgren, 1993, pp. 97). On ne pourra pas nier le fait que le sens global du texte ne saurait être mesurable par ce moyen, mais cependant, on pourrait ajouter qu'il y a d'autres facteurs aidant à dévoiler le sens global et ainsi à contribuer à la « démystification » du texte à trous. Entre autres, J. Anderson mentionne des facteurs comme l'intelligence, l'aptitude verbale, des facteurs sociaux et émotionnels, la motivation quant au thème et les expériences vécues (*op. cit.,* pp. 4-5 ; cf. en partie la macrosyntaxe chez Py, 2002).

Nous venons d'indiquer que le test à trous mesure principalement les compétences linguistiques réceptives des apprenants. Il en est certainement ainsi si l'on divise les constituants des compétences linguistiques selon les critères traditionnels, à savoir les capacités de parler et d'écrire (production), et celles de comprendre et de lire (réception). Pourtant, on considère actuellement que tous ces constituants se chevauchent et que les limites entre eux sont assez floues. D'autant plus, si l'on prend en considération la discussion présentée supra. À notre avis, quand l'apprenant remplit le test (ou texte), il est obligé de recourir aussi bien à ses capacités linguistiques que métalinguistiques. Autrement dit, il s'agit d'une capacité productive qui met en action des activités cognitives et métacognitives.

En quoi consistent véritablement ces tests ? Outre le test à trous ou test de closure, nous avons établi un questionnaire sur les connaissances préalables ou générales des apprenants (cf. Annexe 1). Nous y avons inséré également deux questions supplémentaires, l'une demandant aux étudiants de résumer le sens global du texte et l'autre leur demandant de choisir dix items sur cinquante pour justifier leurs choix (5 items imposés, 5 optionnels). Nous leur avons également demandé de répondre au questionnaire et de justifier leur choix de mots dans leur langue maternelle, le finnois. Cette manière de procéder est tout à fait normale dans les travaux ayant pour but la réflexion ou l'auto-réflexion des apprenants. Cela vient du fait qu'on suppose qu'il est plus facile de rédiger ses pensées en ce qui concerne une réflexion mentale ou cognitive dans la langue qu'on connaît le mieux ; ainsi, l'apprenant peut se concentrer sur l'essentiel, c'est-à-dire sur le contenu sans être obligé de faire trop attention à la forme linguistique ce qui serait facilement le cas si l'on rédigeait les réponses en langue étrangère.[1]

Le test de closure avec liste des mots s'est fait en ôtant d'un texte choisi des mots à intervalles réguliers, environ un mot sur sept (Anderson (J.), 1976, pp. 10-28 ; Lindgren, 1993, pp. 93-99). La longueur du test était de 50 items ; au test s'ajoutaient une liste des mots supprimés du texte original plus un certain nombre de leurres complémentaires, soit 74 vocables au total — il est à remarquer qu'un même mot de la liste pouvait être choisi plusieurs fois (cf. Annexe 2 et 3).

Le but de cette démarche était d'étudier la façon dont les étudiants procèdent pour saisir le texte, comment ils essayent de découvrir le sens global ou local du texte. De plus, en posant des questions sur leurs choix de mots, nous avons essayé d'analyser le processus, leurs choix et leurs stratégies de sélection. Ce type de test requiert une sorte de raisonnement lexical et la capacité de saisir le texte entier et sa structure. Ce qui nous a intéressée également, c'est le rapport entre les savoirs grammaticaux et discursifs, notamment les propriétés concernant le tissu textuel. Selon les discussions résumées supra (section 1. sur la compétence de communication), il y aurait une différence dans le comportement des étudiants de niveau inférieur et de ceux de niveau supérieur quant à la cohérence textuelle.[2] Il s'agit donc d'une étude développementale, mais au niveau du groupe.

---

[1] Même si nos étudiants du niveau universitaire peuvent être considérés comme des étudiants avancés en comparaison aux lycéens de cette étude, leurs compétences langagières en français sont loins de celles des natifs ou des bilingues (cf. voir par exemple Gaonac'h (1991) ou Vogel (1995) pour une définition du bilinguisme), à quelques exceptions près, par exemple l'étudiant numéro 30. Il va de soi que dans les travaux où il est question de « parler bilingue » les prémisses sont différentes.

[2] Nous utilisons le terme de *cohérence* à l'instar de Riegel et al. qui font remarquer que si l'on abandonne la distinction entre le discours et le texte, on peut ainsi arriver à parler communément de la cohérence qui caractérise « la bonne formation aussi bien du texte que du discours » (1997, pp. 603). Ils ajoutent : « En s'appuyant sur l'opposition entre le discours et le texte, on distingue la *cohérence* et la *cohésion*. La cohérence est une propriété du discours, qui est mise en relation avec les conditions de l'énonciation, alors que la cohésion est une propriété du texte, qui est envisagé fermé sur lui-même. […] Dans la pratique, il est difficile d'opérer une stricte répartition entre des règles de cohérence à portée externe et des règles de cohésion à portée interne […]. » (ibid.).

Pour ne pas nous livrer à des conclusions trop hâtives, nous soulignons le fait qu'il s'agit d'un corpus trop limité pour pouvoir tirer des conclusions définitives sur les tendances générales chez les étudiants finlandais.

3.2. Le corpus

Pour cet article, notre corpus a été fourni par des lycéens et des étudiants universitaires de français à deux niveaux différents (matière principale ou secondaire, niveau DEUG et LICENCE).[1] Bref, notre corpus regroupe les réponses de 36 étudiants finnophones de trois niveaux différents. Le Tableau 1 présente la division en niveaux. Nous utiliserons les termes masculins en référant en général aux étudiants, même si quelquefois les exemples révèlent le sexe des étudiants (réponses sous forme anonyme).

Corpus	Niveau	Date du test	Nombre final
Lycée classique de Tampere (1)	classe terminale	janvier 2002	12
Université de Turku (2)	première année /DEUG	octobre 2001	12
Université de Turku (3)	après deuxième année ⊕	mars 2002	12

⊕ = Les étudiants peuvent assister à ce cours soit au niveau LICENCE, soit au niveau MAÎTRISE ; ici c'est le premier cas.

Tableau 1 : Corpus du présent article

Explicitons d'abord brièvement les situations de test et la collecte du corpus. Le test de closure que nous avons utilisé a été conçu dans un premier temps comme test faisant partie de l'épreuve du concours d'entrée de 2001 dans les départements d'études françaises, filière langue et culture et filière traduction et interprétation, de l'Université de Turku.[2] Nous avons réutilisé le même test en le soumettant à nos étudiants et à nos lycéens.

Cela signifie qu'une partie des apprenants examinés a participé deux fois au même test (groupe 2), mais nous ne traiterons pas de la signification de ce point dans cet article. Nous pouvons néanmoins dire que leur nombre d'erreur diminue en général en allant du premier test au deuxième (cf. les résultats dans Mutta, 2002).

En outre, nous tenons à préciser que le groupe 2 est constitué par des étudiants qui ont été soumis au test lors d'un cours propédeutique, soit de rattrapage, que nous dispensons pendant le premier semestre aux étudiants dont le niveau de français est d'une façon ou d'une autre moindre que celui des apprenants commençant les cours de compétences langagières dès le premier semestre. Donc, nous avons :

- groupe (1) avec des apprenants ayant étudié le français pendant quatre ans et demi à l'école ;
- groupe (2) avec des apprenants ayant étudié le français à l'école et/ou ailleurs pendant plus de cinq ans ;
- groupe (3) avec des apprenants ayant étudié au moins deux ans à l'université après l'école

[1] Le corpus est une partie d'un corpus plus large que nous étudierons dans notre future thèse. Dans le présent article, nous avons exclu quelques cas qui n'avaient pas satisfait à toutes les contraintes requises. par exemple, quelques-uns n'avaient pas dûment effectué le test, c'est-à-dire n'avaient pas justifié leurs choix pour les dix trous demandés.

[2] Le concours d'entrée de 2001, qui a eu lieu en juin, consistait en trois tests spécifiques de français et un test sur les savoirs linguistiques généraux. Les tests des connaissances de français comprennent un test de compréhension auditive et un test de structures grammaticales sous forme de choix multiples, et un test de compréhension du français écrit sous forme de texte à trous. L'épreuve de matière secondaire, qui a eu lieu en septembre, consistait en trois tests sur les connaissances du français différant partiellement de l'épreuve d'été ; les tests de vocabulaire et de structures sous forme de choix multiples étaient différents et le test de compréhension du français écrit était le même.

3.3. Résultats de l'analyse du corpus[1]

Nous analyserons notre corpus sous trois aspects : primo, en formulant des remarques générales, secundo, en évoquant la discussion de points problématiques ou sans problème, et tertio, en étudiant les justifications des choix de mots. Nous analyserons les points problématiques à partir des formes erronées ; notre choix ne vient pas seulement de l'idée que le fait de commettre des erreurs est actuellement considéré comme une partie inévitable et même un composant nécessaire dans le processus d'apprentissage. Il résulte de plus de l'idée que la réponse apparemment déviante peut cacher des raisons de choix, plus complexes que la simple ignorance de la forme correcte.

3.3.1. Remarques générales

Il ressort de l'analyse que la compréhension du sens général ou global du texte n'a pas posé énormément de problèmes. Les données nous montrent que même les apprenants dont le taux de réussite est faible ont pu déduire le sens global du texte.[2] Il est néanmoins vrai qu'au premier niveau, les apprenants se trompent ou dévient légèrement de l'histoire cinq fois, au deuxième niveau deux fois, et au troisième niveau pas du tout ; cet écart n'est pas directement lié au nombre d'erreurs ni au nombre de mots utilisés pour résumer l'histoire. On peut ainsi supposer que la compréhension du texte écrit s'améliore au fur et à mesure de l'apprentissage. Il va de soi que cette amélioration est étroitement liée au fait d'étendre le vocabulaire : plus le vocabulaire des apprenants s'étend, plus leur compréhension du texte écrit s'améliore. De la même manière, plus leur vocabulaire s'étend, moins il y a d'erreurs et d'espaces vides dans le test.

Le Tableau 2 ci-dessous nous indique effectivement que le nombre d'erreurs diminue selon les niveaux. Il en est ainsi également avec le nombre d'espaces vides ; entre les lycéens et les étudiants universitaires la différence est nette, entre les deux niveaux universitaires, elle l'est moins.

Ce changement s'explique au moins par trois causes :

- les lycéens ne sont pas habitués à ce genre de test[3] ;
- le groupe 2 (DEUG) avait passé ce test déjà une fois avant, ils souhaitaient connaître les bonnes réponses de leur concours d'entrée ;
- il y a des variations individuelles dans la façon de répondre.

En ce qui concerne les trous sans réponses, s'il s'agit d'une méconnaissance textuelle ou d'une désinvolture dans la passation du test (celui-ci n'ayant pas d'influence sur la note du cours), nous ne pouvons pas le déduire directement à partir des réponses. Pourtant, on peut citer un étudiant de Licence (le cas 31) qui a réfléchi à sa manière de procéder dans ce test à trous dans son journal d'apprentissage lié au cours lors duquel on a effectué le test. Il dit :

> « […] Un autre problème avec ce genre de test est que, quand je dois essayer de choisir en éliminant un mot convenable d'une liste de mots, ma concentration sur le contenu du texte se relâche. […] Ceci m'arrive souvent lors de tests à trous car je les ressens comme un fardeau si bien que je ne peux plus me concentrer dessus et les petites choses extérieures m'irritent facilement. […], il me semble que la plus grande raison à mon échec est le manque de vocabulaire […]. »

---

[1] Tous les exemples sont donnés sous la forme trouvée dans les copies. Les réflexions des apprenants finnophones originellement en finnois sont traduites par l'auteur de cet article ; il est à noter que les traductions suivent la logique explicitée par les apprenants.

[2] Il semble qu'il s'agit d'un phénomène universel, car Flavell et al. (1993, pp. 88) concluent la même chose en parlant du développement cognitif précoce des enfants : chez l'enfant, déjà à l'âge de six ans, les représentations d'objets, d'événements et de scènes, en d'autres termes, les structures des savoirs qui comprennent l'ordre temporel et les relations logiques qui permettent à l'enfant de raconter des histoires cohérentes sur des gens réels et imaginés, et même sur sa propre vie sont déjà en place. En entrant à l'école, cela se passe, bien évidemment, par l'intermédiaire du langage oral (cf. aussi Py, 2002, pp. 51).

[3] Néanmoins, les lycéens sont habitués à des exercices à trous (phrase ou contexte restreint). Ils sont également habitués à l'auto-réflexion à partir des journaux d'apprentissage et des portfolios.

Ainsi nous avons obtenu indirectement des informations supplémentaires sur son activité métalinguistique. Cet étudiant a été troublé par le type de test, mais en outre, il a aggravé sa situation en remplissant le texte avec les numéros et non avec les mots (cf. Bergounioux, 2001 ; cf. Annexe 2 et 3).

étudiant	**niveau**	**erreurs/50**		**trous imposés/ choix erronés/ 5 ♣**	**trous optionnels/ mots appropriés/ 5 ♣**	**Nombre de mots dans le résumé**	**Matière principale ♠**
			trous non remplis ♦				
1	Lycée	29	8	3	-	56	-
2	Lycée	34	16	4	-	49	-
3	Lycée	22	1	4	5	58	-
4	Lycée	36	22	2	4	14	-
5	Lycée	23	-	3	2	55	-
6	Lycée	34	7	3	-	46	-
7	Lycée	26	12	4	4	63	-
8	Lycée	20	3	2	5	56	-
9	Lycée	22	6	4	-	23	-
10	Lycée	37	17	5	-	50	-
11	Lycée	29	14	4	-	47	-
12	Lycée	23	6	2	2	67	-
13	DEUG	16	-	1	4	117	fra
14	DEUG	17	3	1	5	97	fra
15	DEUG	24	-	2	4	86	sué
16	DEUG	17	-	1	3	57	esp
17	DEUG	17	-	3	3	52	ang
18	DEUG	19	-	2	4	101	ang
19	DEUG	20	-	2	5	41	fin
20	DEUG	18	7	1	5	27	lit
21	DEUG	25	-	4	4	87	ang
22	DEUG	21	-	3	3	33	fin
23	DEUG	27	4	3	5	72	sué
24	DEUG	15	-	2	3	81	esp
25	Licence	18	5	1	5	47	fra
26	Licence	8	-	1	4	66	fra
27	Licence	10	-	1	4/6	88	fra
28	Licence	13	-	1	5	38	fra
29	Licence	13	2	1	4	47	sué
30	Licence	4	-	0	5	26	fra
31	Licence	18	9	3	4	60	fra
32	Licence	22	4	3	5	68	fra
33	Licence	17	2	1	5	41	fra
34	Licence	8	-	1	5	80	fra
35	Licence	12	-	2	3	72	fra
36	Licence	18	-	1	5	78	fra

♦ = Un espace vide/ un trou non rempli est considéré comme une réponse fautive.
♣ = Nous calculons les choix erronés des apprenants afin d'étudier le développement des savoirs discursifs, tandis que les justifications optionnelles indiquent le développement des connaissances (méta)linguistiques en général ; ces dernières sont présentées par rapport aux mots appropriés.
♠ => ang = anglais, esp = espagnol, fin = finnois, fra = français, lit = littérature générale, sué = suédois.

Tableau 2 : Quelques renseignements sur les étudiants

3.3.2. Points problématiques et points sans problème

Nous venons de mentionner supra que les apprenants n'ont pas eu de difficultés pour déchiffrer le sens général du texte, même s'ils ont répondu d'une manière déviante en remplissant le texte. Cela témoigne du fait qu'ils ont eu d'autres difficultés, notamment à trouver le mot approprié et sa justification. Avant d'entamer la discussion sur les justifications des choix, voyons de près les endroits les plus difficiles et les plus faciles d'un niveau à l'autre.

Au fur et à mesure de l'apprentissage du français, les capacités linguistiques des apprenants se perfectionnent. Cela est dû, entre autres, à l'input linguistique multiple et varié. De ce phénomène témoigne le fait que le nombre d'items que chaque étudiant a mal choisis diminue selon les niveaux et que vice versa, le nombre d'items que chaque étudiant a bien choisis augmente :

- Items mal choisis par chaque étudiant 8 --> 2 --> 0 /50 items
- Items correctement choisis par chaque étudiant 4 --> 7 --> 12 /50 items

À chaque niveau, à partir de l'item [117] jusqu'au [122] et puis les items [132, 133, 135] (cf. Annexe 2), il y a eu le plus souvent des erreurs ou des réponses que seuls quelques étudiants ont pu fournir :

> « Comme Alice au pays des Merveilles », dit Claude, « [116] nous nous sommes ouvert un monde fascinant [117] *auquel* nous avons pris goût ». Un périple [118] *digne* d'un roman de Jules Verne, [119] *ponctué* par quelques moments plus forts que les [120] *autres*, comme ces mois vécus [121] *auprès* de Mère Teresa dans les [122] *léproseries* […]
>
> […] sur le siège [132] *arrière* du vélo, puis dans une petite [133] *remorque*. C'est en partie pour elle [134] qu'ils ont mis un terme, en 1994, [135] *à* leur aventure. Après avoir parcouru, à 6 ans, la moitié du monde, Manon va à l'école, comme les autres enfants.

Si l'on examine plus en détail combien de bonnes réponses ces items reçoivent à différents niveaux (12 étudiants par niveaux), nous remarquons une stagnation quant à certains items :

• [117] auquel	0 — 0 -1 / 12	• [132] arrière	0 — 6 — 9 / 12
• [118] digne	0 — 1 — 1	• [133] remorque	0 — 0 — 6
• [119] ponctué	2 — 3 — 4	• [135] à	0 — 4 — 8
• [120] autres	4 — 3 — 11		
• [121] auprès	0 — 3 — 8		
• [122] léproseries	0 — 4 — 3		

Il semble que dans ces endroits il y ait trop de mots inconnus l'un après l'autre et de cette manière tous les étudiants n'ont pas eu suffisamment d'indices textuels locaux pour pouvoir choisir le mot approprié (cf. aussi Mutta, 2002). Certains mots grammaticaux ou mots outils (par ex. les prépositions) reçoivent plus de bonnes réponses au niveau trois (gr. 3), tandis que certains mots lexicaux ou mots pleins (par ex. les substantifs) manifestent des difficultés chaque fois.

En outre, à cause de ce degré de difficulté, les apprenants ont très rarement opté pour ces mots-là pour justifier leur choix, ce qui nous empêche de donner des explications exhaustives quant à ces points problématiques (cf. néanmoins infra).

Il convient d'observer, quant aux items que tous les apprenants ont facilement choisis d'un niveau à l'autre, qu'il s'agit principalement de constructions très familières : [87] *il y a quinze ans*, *quatorze* [93] *ans*, *se* [109] *souviennent de* (donc chaque fois correcte). Voici quelques réflexions :

Ex. 1. étudiants 3 (gr. 1), 22 (gr. 2) et 28 (gr. 3) :

- réflexion : [87] l'expression, *il y a quinze ans*.

Ex. 2. *[93] ans :*

- réflexion :

- le titre l'indique (étudiant 5, gr. 1)

- On explique [dans le texte] que le voyage devait durer de deux à trois ans, mais il durait au fait 14 ans --> 14 ans (étudiant 14, gr. 2)

- J'y ai pensé [tout de suite] pendant la première lecture. J'ai remarqué après qu'on pourrait le [= la bonne réponse] voir dans le titre (étudiant 34, gr. 3)

Ce dernier exemple nous révèle bien différentes stratégies d'apprenants face à un texte étranger : l'un a recours à des indices textuels locaux, les autres à une traduction sémantique ou à leur intuition, c'est-à-dire à leurs connaissances linguistiques plus ou moins automatisées. Les réflexions sur les items [87] *il* et [109] *souviennent* vont dans le même sens, en d'autres termes, les expressions sont tellement familières que les apprenants reconnaissent tout de suite le mot demandé. Il se peut que les compétences soient devenues tellement automatisées que l'apprenant ne sait plus expliciter son choix, mais en revanche, parle uniquement de son intuition et même de truisme. Un étudiant de Licence (cas 30) justifie ses choix en termes de « je savais ce qu'il fallait mettre », « mon sens de la langue m'a indiqué », « c'était tout à fait évident » — en effet, il n'a commis que quatre erreurs dans le test. On pourrait dire que sa manière de traiter le texte est tellement automatisée qu'il ne pense même plus à ce qu'il fait.

Comment a-t-il pu aboutir à un tel niveau ? Une explication peut être trouvée dans le questionnaire sur ses connaissances préalables (cf. Annexe 1) ; il indique que presque tous les jours il regarde des émissions françaises à la télévision, lit de la littérature française, utilise le mél/Internet en français et écoute de la musique française. En outre, il lit chaque mois des magazines français, et quelques fois par an, discute avec ses amis français. Il a eu donc accès à une grande variété d'input dans sa vie privée. Il est à noter que de ce point de vue, ses explications s'approchent de celles données par des Français natifs (cf. Mutta, 2003).

3.3.3. Justifications des choix – items imposés

Il nous reste encore dans cet article à traiter des justifications des choix**,** c'est-à-dire comment les étudiants ont abouti à choisir tel ou tel mot de la liste. Dans cet article nous traiterons seulement des choix pour des items indiqués à l'avance (imposés par nous-même). Il s'agissait des items [86, 89, 94, 117 et 134] qui sont liés d'une certaine manière à la cohérence du texte ou à la structure phrastique, en d'autres termes aux endroits liant deux ou plusieurs phrases ensemble en unités logiques sans couper le fil conducteur du récit. Tous ces items sont des mots grammaticaux. Pour se rappeler de quoi on parle, voici les extraits (cf. Annexe 2) :

> […]
> En fait, [86] *lorsque* Françoise et Claude Hervé décidèrent, [87] il y a quinze ans, de faire le tour du monde à bicyclette… ils n'[88] avaient jamais voyagé ni fait de vélo. Ils pensaient [89] *alors* que leur périple n'allait durer [90] que deux ou trois ans. […] En 1980, Françoise avait 23 ans [94] *et* finissait ses études de décoration intérieure. […] « Comme Alice au pays des Merveilles », dit Claude, « [116] nous nous sommes ouvert un monde fascinant [117] *auquel* nous avons pris goût ».
> […]
> C'est en partie pour elle [134] *qu'*ils ont mis un terme, en 1994, [135] à leur aventure. […]

Le tableau suivant indique la distribution des bonnes réponses par rapport au nombre d'étudiants à chaque niveau (cf. Tableau 1) :

Items	Lycée (1)	DEUG(2)	LICENCE (3)	Nombre maximal
[86] lorsque	3	6	9	12
[89] alors	2	8	10	12
[94] et	8	11	12	12
[117] auquel	0	0	1	12
[134] qu'	7	10	12	12

Tableau 3 : Bonnes réponses des choix imposés à être justifiées

Il ressort du tableau que

a- par degrés, le nombre d'étudiants choisissant le mot approprié dans le trou en question augmente ;
b- il y a deux endroits qui sont plus faciles que les autres pour les étudiants à chaque niveau (items 94 et 134) ;
c- un item semble être un obstacle insurmontable (item 117 ; cf. supra).

Si toutefois l'on veut tirer des conclusions fiables d'après le corpus, nous devons encore examiner de près ces cas à travers les justifications fournies par les apprenants pour voir à quel point ces résultats s'avèrent justes ou trompeurs.

Au niveau général, les apprenants remplissent graduellement les items en question de mieux en mieux. En d'autres termes, ils ont de moins en moins de réponses fausses. En ce qui concerne l'item [94] *et*, les apprenants ont recouru soit au contexte (« deux phrases indépendantes au même niveau structural » ou « j'ai choisi « et » car il peut lier les deux phrases ensemble »), soit à la traduction de la phrase en finnois. On y trouve également des cas où l'apprenant a bien choisi le mot, mais ne savait pas expliciter son choix laissant ainsi sa réponse sans justification ou en disant simplement que « il me semblait que c'était le seul mot qui y convenait ». Il en va de même avec l'item [134] *qu'*, qui a été bien choisi la plupart du temps, même si sa justification manquait quelquefois ou était assez vague (« j'ai deviné que c'est [le mot] *qu'* » ou « à mon avis, en français on utilise ici le mot « qu[e] » et il semble convenable selon les règles grammaticales »). Cela nous renvoie de nouveau à l'automatisation des connaissances langagières, c'est-à-dire que cette structure est devenue tellement familière qu'il est difficile pour une grande partie des apprenants d'en trouver l'explication. Il s'agit donc de leurs connaissances implicites, inconscientes ou intuitives. Au niveau de Licence, il y a quelques apprenants qui peuvent encore recourir, quand la situation l'exige, à leurs connaissances explicites, c'est-à-dire conscientes et verbalisables ; en voici un exemple :

Ex. 3. étudiant 27 (gr. 3) :

> **- réflexion :** item [134] – [numéro de la liste] 63 – c'était juste parce que c'était une structure familière, à mon avis, on ne pouvait pas y mettre d'autre chose : [«] C'est pour ça/ à cause de ça que… » En plus, le mot suivant commence avec une voyelle, « ils », et ainsi « que » se transforme en « qu' ».

Nous avons déjà mentionné supra que l'item [117] fait partie d'un point jugé problématique. Il n'y a qu'un étudiant qui a pu choisir le mot approprié :

Ex. 4. étudiant 30 (gr. 3) :

> **- réflexion :** item [117] – je savais que la préposition « à » doit se lier à ce point (<-- « prendre goût à »), et comme [le mot] « un monde » le précédait, mon sens de la langue m'a indiqué qu'il fallait choisir « auquel »

La difficulté ne vient pas du fait que les apprenants n'ont pas su quel genre de mot manque dans le texte pour lier les deux phrases ensemble ; au contraire, ils savaient pour la plupart qu'il fallait un pronom relatif quelconque, et ceci même au premier niveau (chez les lycéens). Or, pour les apprenants cette construction était moins connue ou automatisée et ainsi ils ont déduit le pronom manquant du finnois, qui ici, malheureusement, était un mauvais choix — ils ont ainsi mis *duquel* ou *dont* ; en outre, quelques-uns croyaient y reconnaître l'expression « prendre goût à qqch ». On pourrait évoquer ici le postulat que ces apprenants répondant incorrectement à ce point ont échoué au niveau microsyntaxique, mais qu'au niveau macrosyntaxique, ils ont d'une certaine manière réussi à déchiffrer le texte correctement (cf. Py, 2002).

Suite à l'analyse des justifications, il paraît que les items réellement difficiles, c'est-à-dire aussi bien en apparence qu'en réalité, sont les deux premiers, à savoir les items [86] *lorsque* et [89] *alors*. Quant à l'item [86], même au niveau trois (Licence), il y a un quart des étudiants qui se trompent dans leur choix. En outre, à chaque niveau un certain nombre d'étudiants commettent une erreur venant du finnois. En témoigne l'exemple suivant :

Ex. 5. étudiant 35 (gr. 3)

> **- réflexion :** item [86] [Le mot] *comme* que j'ai choisi pourrait se traduire en finnois 'quand'et de cette manière il serait convenable dans la phrase, où l'on parle du temps d'il y a 15 ans et qu'on essaye de se souvenir. *Comme* peut référer également à la cause (comme ils n'avaient pas voyagé)

En effet, l'apprenant fait une sorte de transfert sémantique dans deux sens ; il a sans doute traduit la phrase en finnois et pense qu'il y faudrait une conjonction temporelle, d'où l'explication. Pourtant, le mot *kun* « quand » du finnois est soit une conjonction causale, soit une conjonction temporelle, tandis qu'en français, il n'a qu'une valeur causale. Plusieurs étudiants disent qu'ils cherchaient le mot *quand*, mais comme il ne se trouvait pas dans la liste (cf. Annexe 3), ils ont choisi le mot qui « correspondait à peu près » à ce mot-là.

D'où les réponses, *comme* (fautif) et *lorsque* (convenable). On pourrait postuler qu'ici les structures ou stratégies apprises auparavant dans la langue maternelle ont été transférées en langue cible (cf. Bruner, 1996). De plus, le choix du mot approprié était problématique, car les apprenants, surtout les lycéens, ne connaissaient pas la signification de ce dernier, en général absent des manuels scolaires. En fin de compte, ce point est souvent explicitement considéré comme problématique :

Ex. 6. étudiant 16 (gr. 2) :

- réflexion : c'était un point difficile et j'ai dû donc [essayer de] deviner [le mot]

Ceux qui ont trouvé plus facilement le mot convenable justifient leur choix par le recours à la structure de la phrase : la place du mot au début de la phrase, les indications temporelles plus loin dans le texte et les verbes. Ce résultat ressemble à celui de notre étude précédente avec un corpus différent (Mutta, 2002) : les bons étudiants choisissent plutôt des mots, même si erronés, de la même partie de discours, tandis que les étudiants plus faibles peuvent mélanger les catégories, surtout quand il s'agit d'un item plus compliqué et difficile. Ce phénomène devient encore plus évident au fur et à mesure que le nombre d'erreurs augmente (ici, davantage chez les lycéens).

De son côté, l'item [89] *alors* semblait problématique, ce qui est dû à sa nature, notamment sa partie de discours : un adverbe. Les adverbes déterminent principalement d'autres mots n'étant pas indispensables à la structure de base d'une phrase (cf. Riegel et al., 1997). Dans notre cas, la phrase est compréhensible sans ce mot, ce qui a posé des problèmes à des apprenants à chaque niveau. Les lycéens étaient très hésitants, deux seulement ont trouvé le bon mot et ceci par déduction. Voici leurs réflexions :

Ex. 7. étudiant 4 (gr. 1) :

- réflexion : j'ai barré tou[s les mots] qui ne convenai[en]t pas du tout et j'ai choisi parmi ceux qui restaient

Ex. 8. étudiant 12 (gr. 1) :

- réflexion : Un verbe ne convient pas, ni un substantif, ni un adjectif, mais « un mot explétif » convient à peu près

Pour leur part, les étudiants universitaires qui ont trouvé le mot approprié ont eu recours soit à leur intuition (« les autres alternatives ne semblaient pas passer »), soit à la traduction (« j'ai choisi *alors* car il signifie, je crois, à ce moment-là »), mais ils n'étaient pas toujours très convaincus de leur choix : « j'ai choisi *alors* car aucun autre mot ne semblait convenir ; néanmoins, [à mon avis] ce mot n'avait pas l'air bien dans ce contexte non plus ». Il faut cependant noter qu'il y a des étudiants universitaires qui ont fait leur choix sans hésiter : « L'une des significations du mot *alors* est 'à ce moment-là', et en plus, la phrase est à l'imparfait ». Il est à noter que les deux derniers items traités ici étaient considérés comme problématiques également par les natifs francophones (cf. Mutta, 2003).

4. Bilan et perspectives

Les observations de notre démarche inductive nous amènent à la position suivante. En défendant l'idée du socio-constructivisme accentuant l'importance de la participation active de la part de l'apprenant dans l'appropriation d'une langue étrangère, nous avons examiné le rapport entre les compétences langagières et la capacité métalangagière chez des apprenants finnophones lors de l'exécution d'un test à trous. Nous avions lié un questionnaire à cet exercice, sur la base duquel nous avons étudié le comportement métalangagier des apprenants en question. À partir de notre corpus, nous nous sommes proposée d'étudier combien les connaissances explicites (connaissances conscientes ou verbalisables) et implicites (connaissances inconscientes ; on parle souvent en anglais de *tacit knowledge*) du français influent sur l'exécution de la tâche en question.

Il ressort de l'analyse que l'amélioration des connaissances lexicales favorise l'augmentation de la compréhension du texte écrit en français, même si ce texte est dénaturé par des trous. C'est justement les choix ou items lexicaux jugés difficiles qui semblent freiner

le déchiffrement du texte. Quant aux points grammaticaux d'un texte, nous avons pu remarquer que les structures familières, apprises très tôt à l'école semblent être automatisées chez tous les apprenants. Cette automatisation, « recours à l'intuition », comme disent les apprenants, semble diminuer l'incertitude linguistique dans les réponses ; en d'autres termes, l'incertitude diminue grâce au développement de l'intuition sur la grammaticalité et l'acceptabilité de la langue. Quand les connaissances sont automatisées, les apprenants ne sont plus toujours capables de verbaliser leurs connaissances. Si cela est constamment un avantage ou un inconvénient dans l'appropriation d'une langue étrangère, nous ne pouvons en tirer de conclusions définitives (cf. le fonctionnement de la mémoire, Flavel & al., 1993) : quelques réponses ressemblent à celles des natifs en ce qui concerne le recours à l'intuition, ce qui donne une impression naturelle et souvent souhaitée comme but de l'apprentissage — il est à observer que les natifs ont également des profils très individuels. Or, l'incapacité à verbaliser, entre autres, des règles microsyntaxiques, peut nuire à l'apprenant désirant devenir professeur de langue (cf. Mutta, 2003). Ce qui est certain, c'est que les étudiants profitent d'un input multiple et varié, même dans un milieu non-naturel ; et ceci en classe ou en dehors de la classe dans un pays non-francophone.

Comme nous l'avons signalé déjà, ce qui nous a intéressée également, ce sont les savoirs discursifs, notamment les propriétés concernant le tissu textuel. Nous avons approché cette problématique par l'intermédiaire des « choix imposés » devant être justifiés par les apprenants. De cette manière, nous voulions analyser le processus, leurs choix et leurs stratégies de sélection : est-ce que leur manière de procéder quant à ces points précis se distingue de celle utilisée pour d'autres points considérés comme grammaticaux ou lexicaux ? Il va de soi que tous ces apprenants sont considérés mentalement adultes, et à cause de cela, on peut supposer qu'ils disposent déjà de ce genre de connaissances venant de leur langue maternelle (cf. Bruner, 1996). Ces connaissances, entre autres, les stratégies de lecture qu'ils ont apprises lors de l'acquisition de la langue maternelle influent sur la lecture du français. Les réflexions des apprenants témoignent en partie de ce fait quand ils justifient leurs choix dans le test. Par exemple, l'item [117], en apparence un obstacle insurmontable, a été démystifié d'une certaine manière dans les explications : il s'agit bien d'un pronom relatif quelconque ; en d'autres termes, les apprenants qui s'étaient trompés sur ce point, ont échoué au niveau microsyntaxique, mais en revanche, au niveau macrosyntaxique ils ont triomphé. L'analyse de ces points décrits (tous des items grammaticaux) révèle justement que malgré le manque de connaissances lexicales en français, les apprenants sont capables de déduire le sens de la phrase en recourant à leur langue maternelle et à leurs savoirs déjà existants, surtout au niveau supérieur. Cela est plus plausible avec les phrases où il s'agit d'une conjonction de coordination (*et*), d'un pronom relatif (*auquel*) ou d'une structure qui sert à détacher une partie de l'énoncé (*c'est… qu'*). Par contre, il semble qu'il est nettement plus difficile de trouver une conjonction de temps (*lorsque*) ou un adverbe de temps (*alors*).

En fin de compte, nous n'avons élucidé qu'une petite partie de la recherche en cours sur les apprenants avancés où nous tenons à examiner le rapport entre le développement linguistique et métalinguistique lors de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu guidé, soit non naturel. Reste à voir, entre autres, à quel genre d'activités (méta)langagières les apprenants ont recours pour justifier des choix optionnels, et d'autre part, quel genre de profils d'apprenant les questionnaires nous permettent de dessiner. En outre, l'analyse future du matériel collecté par l'intermédiaire du logiciel *ScriptLog* nous permettra de nous approcher de cette problématique du point de vue de la production, c'est-à-dire à travers l'activité d'écriture. Ainsi, les observations présentées dans cet article, qui favorisent le traitement métacognitif du matériel à apprendre, ne forment qu'un point de départ à des recherches futures et à des applications pédagogiques.

Références bibliographiques

Anderson (J.-R.). 1976. *Language, memory, and thought*. The experimental psychology series. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Anderson (J.). 1976. *Psycholinguistic experiments in foreign language testing*. Queensland : University of Queensland Press.

Bergounioux (G.). 2001. « Endophasie et linguistique ». in : Bergounioux (G.), (dir.). *La parole intérieure. Langue française*. 132, pp. 106-124.

Bergounioux (G.), (dir.). 2001. *La parole intérieure. Langue française*. 132.

Bronckart (J.-P.). 1998. « Discussion ». in : Dolz (J.) & Meyer (J.-Cl.), (eds.). *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien : Peter Lang, pp. 165-168 [Actes des journées d'étude en didactique du français, Cartigny, 28 février — 1 mars 1997].

Bruner (J.). 1996. *The culture of education*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Bouchard (R.). 1994. « De l'oral à l'écrit en français langue étrangère : les procédés d'intégration discursive ». in : *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. 59, pp. 103-125.

Charaudeau (P.) & Maingueneau (D.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

Dolz (J.) & Meyer (J.-Cl.), (eds.). 1998. *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien : Peter Lang [Actes des journées d'étude en didactique du français, Cartigny, 28 février — 1 mars 1997].

Fayol (M.), (dir.) 2002. *Production du langage*. Paris : Hermès Science Publications — Lavoisier.

Flavell (J.-H.), Miller (P.-H.) & Miller (S.-A.). 1993. *Cognitive development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc [3e éd].

Friedrich (J.). 2001. « La discussion du langage intérieur par L.S. Vygotskij ». in : Bergounioux (G.), (dir.). *La parole intérieure. Langue française*. 132, pp. 57-71.

Gaonac'h (D.). 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier — Crédif.

Hakkarainen (K.), Lonka (K.) & Lipponen (L.). 2001. *Tutkiva oppiminen*. Helsinki : WSOY [4e éd].

Hendrix (L.), Housen (A.) & Pierrard (M.). 2002. « Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère ». in : *Marges Linguistiques*. 4, novembre 2002, pp. 148-164.

Holtzer (G.) & Wendt (M.), (eds.). 2000. *Didactique comparée des langues et études terminologiques*. *Interculturel — stratégies — conscience langagière*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Humboldt von (W.). 1841. [1830-1835] *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einflu_ auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. in : *Gesammelte Werke*. Band VI. Berlin : Carl Brandes.

Kail (M.) & Fayol (M.), (eds.). 2000. *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Paris : PUF.

Ka_kin (V.-B.). 2002. « Humboldtilaisia kaikuja ». in : Dufva (H.) & Lähteenmäki (M.), (eds.). *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä : Soveltavan kielentutkimuksen keskus, pp. 335-358.

Kim (J.-O.). 2002. « Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère ». in : *Marges Linguistiques*. 4, novembre 2002, pp. 101-122.

Lindgren (L.). 1993. « Test de closure avec liste des mots – problèmes d'évaluation des connaissances de langue ». in : Merisalo (O.) & La Grassa (G.), (eds.) *Mélanges de linguistique et de philologie romanes*. Helsinki : Département des langues romanes, pp. 93-99.

Mead (G.-H.). 1982. *The individual and the social self. Unpublished work of George Herbert Mead.* Chicago : University of Chicago Press [Miller (D.-L.), (ed.)].

Morais (J.). 1999. *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.

Mutta (M.). 2002. « Connaissances langagières et stratégiques en jeu dans un test de closure ». in : Suomela-Salmi (E.), (ed.). *Carrefours langagiers*. 4, pp. 35-69. Turku : Publications du Département d'Études Françaises.

Mutta (M.) 2003. « « Je vais devenir professeur de français un jour ». Réflexions métalinguistiques chez des locuteurs natifs et non-natifs ». in : *Actes du colloque de didactique du français de l'université de Liège* [à paraître].

Olson (D.-R.). 1988. « Introduction ». in : Olson (D.-R.), Torrance (N.) & Hildyard (A.), (eds.). *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 1-15 [1ère éd. 1985].
Olson (D.-R.). 1994. *The world on paper*. *The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge : Cambridge University Press.
Pontecorvo (C.). 1997. « Introduction : Studying writing and writing acquisition today. A multidisciplinary view ». in : Pontecorvo (C.), (ed.). *Writing Development : An interdisciplinary view*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, pp. xv-xxxi.
Py, (B.). « Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe ». in : *Marges Linguistiques*. 4, novembre 2002, pp. 48-55.
Pälli (P.). 2002. « George Herbert Meadin sosiaalipsykologia : näkökulmia mieleen ja kieleen ». in : Dufva (H.) & Lähteenmäki (M.), (eds.). *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä : Soveltavan kielentutkimuksen keskus, pp. 235-255.
Reichler-Béguelin (M.-J.). 1988. « Anaphore, cataphore et mémoire discursive ». in : *Pratiques*. 57, pp. 15- 43.
Riegel (M.), Pellat (J.-C.) & Rioul (R.). 1997. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF [1ère éd. 1994].
Scardamalia (M.) & Bereiter (C.). 1988. « Development of dialectical processes in composition ». in : Olson (D.-R.), Torrance (N.) & Hildyard (A.), (eds.). *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing*. 1ère éd. 1985. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 307-329.
Souchon (M.). 2000. « Métalinguistique – métalangage/métalangagier. Un exemple d'évolution historique et de migration des concepts d'une discipline à une autre ». in : Holtzer (G.) & Wendt (M.), (eds.). *Didactique comparée des langues et études terminologiques*. *Interculturel — stratégies — conscience langagière*. Frankfurt am Main : Peter Lang, pp. 185-199.
Turco (G.) & Coltier (D.). 1988. « Des agents doubles de l'organisation textuelle : les marqueurs d'intégration linéaire ». in : *Pratiques*. 57, pp. 57-79.
Véronique (D.). 2002. « Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère : Présentation éditoriale ». in : *Marges Linguistiques*. 4, novembre 2002, pp. 1-8.
Vogel (K.). 1995. *L'interlangue — la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail [Titre original (1990) : *Lernersprache.* Tübingen : Gunter Narr Verlag].
Vygotski (L.). 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Annexe 1 : Questionnaire sur les connaissances préalables – sous forme condensée et traduite en français[1]

Université de Turku
Département d'études françaises
Maarit Mutta

Vous allez participer à un test où l'on évalue vos connaissances sur la compréhension du français écrit, autrement dit, vos savoirs sur le vocabulaire et les structures ainsi que votre compréhension globale du texte.

Nom : _____
Age : _____ **Sexe :** ❑ homme ❑ femme

❑ J'accepte que l'on utilise ces connaissances préalables me concernant dans une recherche scientifique sous forme anonyme.

❑ Je refuse que l'on utilise ces connaissances préalables me concernant dans une recherche scientifique sous forme anonyme.

I. Connaissances préalables

1. Votre langue maternelle

❑ finnois
❑ suédois
❑ autre langue, laquelle ?

_____

2. J'étudie le français à l'université

❑ comme matière principale
❑ comme matière secondaire, ma matière principale est

_____

3. Où et depuis combien de temps étudiez-vous le français ?
a) Où avez-vous étudié le français ?

❑ tout seul
❑ à l'école primaire
❑ au lycée
❑ dans un centre de langue
❑ ailleurs, où ?

_____

b) Depuis combien de temps étudiez-vous le français ?

_____

4.Quelles autres langues connaissez-vous ? Comment évaluez-vous votre compétence dans cette langue ?

	moyenne	bonne	très bonne
Anglais			
Allemand			
Espagnol			
Italien			
Portugais			
Latin			
Grec			
Russe			
Autres, lesquelles ?			

[1] Le questionnaire pour les lycéens était moins complexe.

5. Avez-vous résidé dans un pays francophone ?

- ❑ non
- ❑ oui

Si votre réponse est « oui », répondez à cette question. Sinon, passez à la question suivante.

a) Quel type de visite avez-vous fait ?

- ❑ participation à un cours de langue
- ❑ année d'échange pendant le lycée
- ❑ travail à l'étranger tout de suite après le lycée
- ❑ travail
- ❑ vacances
- ❑ autre raison, laquelle ?

_____

b) Pour combien de temps ?

_____

6. Si vous n'avez pas encore visité un pays francophone,

a) quand comptez-vous le faire ?

_____

b) que voudriez-vous faire pendant ce séjour ?

_____

7. Combien de temps consacrez-vous au français hors les cours ?

1 = jamais 2 = une ou deux fois par an 3 = chaque mois 4 = chaque semaine
5 = (presque) tous les jours

	1	2	3	4	5
❑ je discute avec mes amis francophones					
❑ j'écoute la radio					
❑ je regarde la télévision					
❑ je lis de la littérature française					
❑ je lis des magazines français					
❑ j'utilise Internet (mél, www, chat, etc.)					
❑ d'une autre façon					

De quelle autre façon ?

_____

8. Comment évaluez-vous vos propres connaissances des langues en général ? (langue maternelle, langues étrangères) ?

_____

9. A votre avis, qu'est-ce qui est difficile pour vous concernant la langue française ?

_____

10. Comparez le français aux autres langues que vous connaissez (apprentissage, etc.).

_____

11. A quelles stratégies d'apprentissage avez-vous recours, entre autres, en apprenant le lexique/la grammaire/la syntaxe ?

_____

12. Quel est votre but dans les études de français ?

_____

13. Décrivez brièvement le rôle du français dans votre vie jusqu'au présent.

_____

II. Résumez l'intrigue du texte

III. Réflexions sur vos choix. Comment avez-vous abouti aux mots choisis ?
A) Expliquez comment vous avez choisi ces mots indiqués plus bas (5 mots)
B) Choisissez vous-même cinq items à expliquer et donnez la justification de votre choix

1. Item [86]

_____

2. Item [89]

_____

3. Item [94]

_____

4. Item [117]

_____

5. Item [134]

_____

Annexe 2 : Test de closure – avec les bonnes réponses

Le test de compréhension écrite

Remplissez le texte suivant en choisissant un mot à l'aide d'une liste de mots ci-jointe. Il ne manque qu'un mot dans chaque trou, mais les mots de la liste peuvent être utilisés plusieurs fois. Répondez en écrivant, soit le mot manquant, soit l'ordinal devant le mot en question sur la ligne.

Quatorze ans de vélo autour du monde

Françoise, décoratrice, et Claude, fabricant de prothèses, ont choisi le vélo. Ils ont voulu changer de vie, voyager autour du monde. Ils ont vécu un vrai roman d'aventure. En fait, [86] *lorsque* Françoise et Claude Hervé décidèrent, [87] *il* y a quinze ans, de faire le tour du monde à bicyclette… ils n'[88] *avaient* jamais voyagé ni fait de vélo. Ils pensaient [89] *alors* que leur périple n'allait durer [90] *que* deux ou trois ans. L'aventure, [91] *dont* ils viennent de publier le [92] *récit* étonnant, dura en réalité quatorze [93] *ans* !
En 1980, Françoise avait 23 ans [94] *et* finissait ses études de décoration intérieure. Claude [95] *en* avait 27 et fabriquait des prothèses [96] *orthopédiques*. Ils rêvaient de « changer complètement [97] *de* vie » et de partir à l'aventure, « [98] *à* la rencontre d'autres cultures, d'autres gens ». Ils pensaient aussi que le vélo [99] *était* « le moyen de transport le plus [100] *approprié* pour prendre contact ». « Sur [101] *ce* plan, nous avons été comblés » ! s'[102] *exclament* -ils.
De l'Inde à [103] *la* Chine et du Tibet à la cordillère des Andes, par [104] *étapes* de deux heures, de deux jours ou de deux mois, [105] *logeant* à chaque fois chez l'habitant, [106] *ils* ont noué « des relations très intenses avec [107] *des* personnes de toutes origines, de toutes [108] *religions* et de toutes cultures ».
Françoise et Claude se [109] *souviennent* de ces moments passés avec des guérisseurs aux [110] *mains* nues aux Philippines, ou au [111] *milieu* de 500 000 pingouins en Patagonie. Eux-mêmes [112] *ont* été surpris en relisant leur livre [113] *de* voyage — ils prenaient chaque jour des [114] *notes* — par les choses extraordinaires qu'ils ont [115] *pu* vivre. « Comme Alice au pays des Merveilles », dit Claude, « [116] *nous* nous sommes ouvert un monde fascinant [117] *auquel* nous avons pris goût ». Un périple [118] *digne* d'un roman de Jules Verne, [119] *ponctué* par quelques moments plus forts que les [120] *autres*, comme ces mois vécus [121] *auprès* de Mère Teresa dans les [122] *léproseries* en Inde, ou cette année [123] *entière* (1984-1985) passée dans un camp de [124] *réfugiés* en Thaïlande, où ils ont travaillé en partenariat [125] *avec* l'Association *Handicap International*.
Françoise et Claude ont [126] *parcouru* 150 000 kilomètres à vélo sans que [127] *rien* ne les arrête. Pas même l'[128] *arrivée* de leur fille Manon. Etant [129] *née* en Nouvelle-Zélande, en septembre 1988, elle [130] *les* a accompagnés, dès l'[131] *âge* de six semaines, sur le siège [132] *arrière* du vélo, puis dans une petite [133] *remorque*. C'est en partie pour elle [134] *qu'*ils ont mis un terme, en 1994, [135] *à* leur aventure. Après avoir parcouru, à 6 ans, la moitié du monde, Manon va à l'école, comme les autres enfants.

Annexe 3 : Test de closure – Le Test de compréhension écrite

Liste des mots

1) à
2) âge
3) alors
4) ans
5) approprié
6) arrêts
7) arrière
8) arrivée
9) auprès
10) auquel
11) autres
12) avaient
13) avalé
14) avec
15) avouent
16) ce
17) centre
18) comme
19) commun
20) cru
21) de
22) dentellières
23) des
24) digne
25) dont
26) du
27) duquel
28) en
29) entière
30) est
31) et
32) étaient
33) était
34) étapes
35) exclament
36) gens
37) il
38) ils
39) jours
40) la
41) léproseries
42) les
43) logeant
44) lorsque
45) mains
46) mais
47) maladifs
48) merveilleux
49) milieu
50) montrent
51) née
52) notes
53) nous
54) ont
55) orthopédiques
56) parcouru
57) parmi
58) pas
59) personnages
60) ponctué
61) pour
62) pu
63) qu'
64) que
65) récit
66) réfugiés
67) religions
68) revue
69) rien
70) remorque
71) sont
72) souviennent
73) visitant
74) y

Pratique discursive et mise en place grammaticale

Par Miriam Ben-Rafael
Collège Yigal Alon, Ramat-Hasharon
(Israel)

Mai 2003

1. Introduction

Cet article considère la relation entre la pratique discursive et la mise en place de la grammaire dans des situations de contact de langues. Nous partons de l'idée – largement acceptée par les chercheurs — que l'élaboration de la grammaire s'inscrit dans la performance discursive et à sa suite, et s'exprime dans l'émergence progressive de modèles et de structures. Les cas que nous voulons étudier ici présentent selon nous un intérêt particulier pour la confirmation de cette première hypothèse, car ils concernent des situations de contact produisant de nouveaux codes linguistiques où la formation grammaticale et son rapport à l'activité discursive peuvent être particulièrement mis en évidence. Les deux situations de contact de langues que nous étudions sont antinomiques tout en mettant en jeu les mêmes langues, le français et l'hébreu. Une première situation concerne l'acquisition du français par des élèves hébréophones et la formation d'une interlangue, et la deuxième la vernacularisation du français parmi des francophones en milieu hébréophone sous la forme de ce que nous appelons le franbreu. Ces deux processus seront ici l'objet d'une comparaison qui concernera les mises en place des grammaires qui leur sont propres.

En outre, nous suivons ici les chercheurs qui décrivent la grammaire comme constituant le « noyau dur » de la langue. Appliquant cette théorie aux situations de contact de langues, notre deuxième hypothèse veut que la grammaire L1 apparaisse comme l'élément fort de la langue dans les deux cas étudiés. Pour ce qui est de l'interlangue, c'est la grammaire de l'hébreu/L1 qui jouerait un rôle prépondérant dans sa formation ; pour ce qui est du franbreu, c'est la grammaire du français/L1 qui devrait constituer l'élément résistant du nouveau vernaculaire et garantirait son lien à la langue source, malgré son infériorisation face à la langue dominante.

La comparaison de ces deux situations est appropriée à la vérification de nos deux hypothèses du fait même de leurs profondes divergences – situation d'acquisition, d'une part, et celle de vernacularisation, voire d'attrition, d'autre part. Si nos hypothèses se vérifiaient dans les deux cas, leur valeur générale serait d'autant plus confirmée qu'il s'agit des mêmes langues. Par là, en effet, sont neutralisées des variables endémiques aux langues elles-mêmes qui pourraient intervenir si nos diverses situations se rapportaient à des langues différentes.

D'une manière générale, soulignons que nombre de théories actuelles de l'acquisition de langues se basent sur la conception du D.A.L.[1] Selon cette approche l'être humain dispose d'un mécanisme spécifique à l'apprentissage linguistique qui préstructure les propriétés de la grammaire et fait que de nombreux aspects grammaticaux sont innés plutôt qu'acquis. Les données à partir desquelles l'enfant acquiert sa langue maternelle (L1) et l'apprenant des langues étrangères (L2, 3…) ne feraient qu'activer les composantes de la grammaire. Ces deux formes d'acquisition, celle de L1 et L2, sont cependant très différentes, et c'est ce que Klein (1989 : 39) souligne quand il rappelle que l'acquisition d'une langue maternelle constitue un aspect du développement cognitif et social global de l'apprenant, tandis que, lors de l'acquisition d'une langue étrangère ce développement est plus ou moins achevé. Durant l'acquisition de L1, l'apprenant doit donc acquérir, entre autres principes, autant ceux de la deixis que les moyens pour la réaliser, alors qu'un apprenant de L2 n'a plus que le second aspect à apprendre.

[1]Désigne l'approche dite du « Dispositif d'acquisition linguistique » (voir Klein, 1989).

D'autre part, ajoute-t-il, la conception selon laquelle l'acquisition d'une langue maternelle et d'une langue étrangère se déroulerait de façon fondamentalement identique repose souvent sur la mise en évidence d'ordres d'acquisition semblables de nombreuses structures linguistiques, comme la négation, l'interrogation, ou certains inventaires de morphèmes (voir revue chez Klein, 1989 : 39). Il existe cependant, à côté de ressemblances « indiscutables », des « variations suspectes » entre ces deux formes d'acquisition. Ainsi, pour Klein, malgré le fait que l'on retrouve dans les deux formes d'acquisition, des similitudes découlant de la capacité linguistique humaine en général, l'acquisition d'une langue étrangère reste différente de l'acquisition de la langue maternelle. Il ajoute même que l'on se doit de distinguer, à ce point de vue, entre l'acquisition d'une L2 en milieu guidé et l'acquisition d'une L2 en milieu non guidé.

Malgré ces différences, un trait commun essentiel caractérise les deux formes d'acquisition de L1 et L2 : le décalage entre performances grammaticales et performances discursives/communicatives – qu'il s'agisse de production orale monologique ou dialogique, ou comme le définit Blanche-Benveniste (1990), si les locuteurs produisent un discours « en solo », ou « à plusieurs ». Malgré un manque de maîtrise du système grammatical durant l'apprentissage de L1 ou L2, la performance discursive reste relativement réussie ou tout au moins acceptable. Dans ces deux situations d'apprentissage, une compréhension allocuteur/locuteur est possible en dépit des moyens grammaticaux réduits et parfois encore inexistants.

En fait, en L1, de nombreuses structures grammaticales ne sont acquises que tardivement (Diskin Ravid, 1995), et en L2, l'acquisition constituerait une suite d'étapes provisoires qui crée une interlangue (IL) en voie vers la langue cible (Selinker, 1992). Erreurs grammaticales, lexicales et autres sont inévitables et représentent des compétences transitoires de l'apprenant L1 ou L2. C'est par interaction entre locuteurs, ou par autocorrection, ou grâce à un enseignement guidé, que les apprenants L1 et L2 se construisent un système grammatical et lexical dans les langues acquises respectives L1, et/ou L2. On pourrait peut-être alors parler, dans cette perspective de l'existence d'une certaine grammaire innée ou de prémisses grammaticales, mais aussi insister sur le fait que c'est le discours qui prévaut et met en place une grammaire effective, en L1 comme en L2.

Dans cette optique, la grammaire est reléguée au second plan par rapport à la performance puisque dépendant de pratiques discursives qui seules la mettraient en place ; la grammaire semble être alors considérée comme une dimension fragile et de moindre importance dans le discours. Certains chercheurs, cependant, voient dans la grammaire le noyau essentiel d'une langue ; en situation de contacts de langues, par exemple, c'est la grammaire qui reste l'élément le plus résistant à l'influence d'autres langues, alors que le lexique lui est plus vite affecté et subit de nombreux changements. Lorsque la grammaire est touchée, c'est le début d'une perte ou de la mort d'une langue, déclare Hagège (2000a). Généralement parlant, certains chercheurs pensent que les variations grammaticales ne sont pas, en fait, tant l'effet d'influences extérieures, mais des tendances inhérentes à la langue que l'on retrouve diachroniquement et synchroniquement (Blanche-Benveniste, 1990, 1993). Elles caractérisent certains registres de la langue écrite ou parlée, et la grammaire est à considérer comme l'élément robuste et basique d'une langue. Les variations de la grammaire ne sont pas des marques d'attrition ni des pertes, mais tout au plus des variantes grammaticales spécifiques à la langue (Gadet, 1989 ; Ager 1990 ; Walter 1988 ; Frei, 1971.). La littérature des langues en situation de contact, note aussi des changements grammaticaux (Mougeon, Beniak 1989, 1991 ; Seliger, Vago, eds, 1991), mais minimise leurs effets et insiste surtout sur les changements ou les phénomènes d'attrition qui touchent particulièrement le lexique.

On retrouve donc, d'une part une attitude qui prône une grammaire ou des prémisses grammaticales innées, ainsi qu'une attitude qui voit dans la grammaire le noyau le plus coriace de la langue, et d'autre part une attitude qui voit la grammaire comme seconde à la compréhension interactive et dont l'acquisition est largement dépendante de pratiques discursives.

Par ailleurs, pour ce qui est de l'acquisition de L2 en particulier, il est reconnu dans la littérature que l'apprenant L2 construit une interlangue ou des interlangues transitoires lors de son apprentissage (Selinker, 1992). Les erreurs de l'apprenant sont la preuve d'un système linguistique qu'il utilise à un certain stade de son apprentissage ; c'est le moyen dont dispose l'apprenant pour tester ses hypothèses sur la nature du langage qu'il tente d'acquérir. Il est donc inévitable et nécessaire de faire des erreurs lors de l'apprentissage de L2, la correction de l'erreur apportant une sorte de preuve par la négative à la découverte du concept correct (Corder, 1981).

Cette L2 transitoire a des règles systématiques et dans cette perspective, le concept d'agrammaticalité ou de déviance, n'est pas applicable. L'apprenant se crée sa propre grammaire à partir de la langue cible sur la base de son interaction avec les données linguistiques auxquelles il est exposé ; il teste la validité de ses hypothèses au niveau réceptif, en tant qu'auditeur, comme au niveau productif, en tant que locuteur. Si parfois les chercheurs diffèrent sur l'importance à accorder à l'influence de L1, ou à la structure de L2, la langue cible, ou à d'autres facteurs liés aux conditions de l'apprentissage ou de l'apprenant lui-même, (Nickel, 1971 ; Richards, 1985 ; Selinker, 1992 ; Van Els et al. 1986), tous accordent de l'importance à la pratique discursive de l'apprenant, ses échecs, ses réussites, en un mot son expérience, comme tremplin de la mise en place de la grammaire de L2. Klein (1989, pp. 110-115), par exemple, souligne que l'apprenant, lors de ses premiers énoncés en L2, ne dispose que d'un répertoire restreint de morphes qui ont des significations plutôt lexicales que grammaticales et ne subissent pas à ce stade, de variation grammaticale. L'apprenant structure donc ses énoncés beaucoup moins selon des règles grammaticales, que selon des principes fonctionnels ou pragmatiques (voir l'inventaire de principes pragmatiques éventuellement exploités par les apprenants : ibid., pp. 112). À l'appui, Klein rapporte, entre autres cas d'apprenants L2 en milieu non guidé, celui d'un travailleur espagnol cinq ans environ après son arrivée en Allemagne. Bien que son interlangue soit très réduite (peu de verbes fléchis, pas de copule, pas de mot fonctionnel, pas de flexion morphologique, un vocabulaire actif constitué uniquement de substantifs), il parvient à produire des énoncés complexes acceptables et compréhensibles pour son allocuteur :

> « ich kind… nicht viel moneda Spanien… ich nicht komme Deutshland… Spanien immer Bauer arbeite (*moi enfant… pas beaucoup argent Espagne… moi pas viens Allemagne… Espagne toujours travaille paysan*) » (ibid., pp. 114).

Les chercheurs ALS[1] ont ainsi montré que les apprenants, bien que possédant, à certaines étapes de l'acquisition L2, un nombre réduit de formes de la langue cible, parviennent malgré tout à s'exprimer. « Tout locuteur de la langue cible, entendant un travailleur étranger dire dans une boulangerie « ich Brot » (*moi pain*) considère cet énoncé comme erroné, mais adéquat au sens « je voudrais un pain »» (Klein, 1989, pp. 145). Giacobbe (1992), décrit, par exemple, comment Berta, une locutrice espagnole/L1, exploite des moyens lexicaux divers et relativement très simples pour exprimer des situations de mouvements en Fr/L2, au cours de différents entretiens ; elle a recours, entre autres, à des énoncés sans verbes, et ce n'est qu'à un stade ultérieur qu'elle emploiera un microsystème de trois prépositions, (*de, à, en*) dans des énoncés avec ou sans verbes, pour établir les rapports entre thème et relata (ibid., pp. 192-193). Parlant du déplacement d'un sujet, par exemple, seules les prépositions « *de* » et « *à* » suffiront à son discours :

> *après ( ) de la *prision*
> *y après… la femme ( ) *a* *******l camion de la police*

C'est dans le contexte de ce débat que nous allons considérer les deux situations déjà mentionnées de contact du français et de l'hébreu : (1) une situation d'acquisition formelle du français où nous examinons l'interlangue de lycéens hébréophones israéliens acquérant le français L2 en milieu guidé ; (2) une situation post-migratoire où nous examinons le discours de locuteurs français immigrés en Israël, lorsque leur français/L1 vient en contact avec l'hébreu/L2. Nous allons donc observer l'une après l'autre une situation où le français est l'objet de processus d'acquisition de la part d'étudiants hébréophones, et une autre où le français est en processus de vernacularisation chez des francophones intégrés à une société où l'hébreu est la langue dominante. Nous basant sur des corpus oraux et écrits nous observons, d'une part, l'enjeu de l'acquisition grammaticale et montrons, en accord avec notre première hypothèse, que la performance discursive est décisive : c'est elle qui favorise et permet appropriation et mise en place d'un savoir grammatical performant pour l'acquisition de Fr/L2 comme pour la formation d'un nouveau vernaculaire, le franbreu. D'autre part, et en accord avec notre deuxième hypothèse, nous montrons que la grammaire de Fr/L1 se maintient comme l'élément fort de la langue malgré la marginalisation du français face à l'hébreu, et que la grammaire de H/L1 joue un rôle majeur dans la formation de l'IL.

[1] Désigne l'approche dite « Acquisition d'une seconde langue ».

Notons encore que par « performance discursive » nous désignons ici toute réalisation orale ou écrite formulée à l'intention d'un allocuteur (Arrivé et al., 2002 ; Grize, 1990). En fonction de la phase de la recherche (voir détails ci-dessous), cet interlocuteur peut être un autre sujet de la recherche (comme pour les discussions en classe d'hébréophones ou les conversations spontanées de franbréophones), le professeur de français (dans le cas d'acquisition en milieu guidé) ou encore un enquêteur (dans les cas d'interviews de franbréophones ou de narrations de franbréophones et d'hébréophones). D'une manière générale, ces performances discursives portaient, et chez les apprenants et chez les franbréophones, sur des sujets touchant à la vie quotidienne, l'activité sociale et les intérêts culturels.

2. Acquisition du français L2 en milieu guidé

La série d'énoncés que nous observons dans notre recherche auprès des apprenants, a été relevée d'un corpus recueilli et enregistré parmi des élèves de classes terminales d'un lycée de la banlieue de Tel-Aviv (Ben Rafael, 1989)[1]. Le français/L2, pour ces élèves, est une matière facultative, et est étudié comme deuxième langue étrangère, après l'anglais qui est obligatoire. Les énoncés ont été collectés dans des rédactions écrites et lors de conversations libres en classe, entre élèves et avec la participation du professeur. Nous avons voulu voir la relation existant entre le discours écrit et oral avec la grammaire.

Des élèves parlent de leurs parents qui sont nés au kibboutz et l'ont quitté à l'âge adulte ; ils discutent de leur attitude à l'endroit de cette forme de vie :

(1) Aluma : *après vivre après qu'on vit quelques années ça devient ennuyeux que tout le monde connaît * tous (= tout le monde)
(2) Ilan : (le kibbutz) c'est bien pendant * on est jeune avant * devenir adulte
(3) Danièle : (mon père) il préfère * de faire sa vie seul autour * lui
(4) Moran : elle (ma mère) aime seulement visiter (le kibboutz) et * non habiter
D'autres parlent de leurs vacances d'été, le jour de la rentrée des classes (1/9/02) :
(5) Yael : nous *avons allé à Manhattan *à mon père *à le 4 août et nous *avons venu en Israël *à le 25 août… nous avons allé * à Maryland, * à Maine, * à beaucoup de côtes de l'Océan Atlantique… c'était très * amusement
(6) Noa : maman m'a téléphoné elle a dit on va aux États Unis * à ce jour * à la même nuit… j'aime beaucoup New York mais il faut avoir *vingt et un et *non dix-huit pour faire quelque chose… les pubs… danser
(7) Or : (pendant les vacances) *je n'ai pas fait rien… je *ne fais quelque chose * extraordinaire… je suis allée * à le nord * à mes grands parents

Une réelle conversation s'établit entre les élèves et leur professeur, malgré les erreurs grammaticales liées aux prépositions, à la négation, au système verbal ou autres, qui apparaissent dans le discours ; le discours devance les standards grammaticaux de la langue cible, mais reste acceptable et viable, et satisfait les besoins de la communication.

Le même phénomène réapparaît dans le discours écrit ; à propos de la violence dans la société, Sigal écrit :

(8) *on voit la violence * à chaque place, à l'école, dans la famille, dans un magasin etc. *Dans les routes les personnes *ne pas *humain. (…) *devant deux semaines un *chauffer a tiré *à l'autre chauffer qui lui a *contouré ! C'est une guerre *dans la route.*

Une autre élève raconte ses souvenirs d'enfance- son premier jour d'école :

*(9) j'arrive à cette école *au premier fois ; *j'ai très ému * j'ai entré la classe. Toute la classe m'a *regardé. Le prof a sourit *vers moi et m'a dit : « *assise –toi à côté de Liane ». Je m'*assise.*

Une autre encore écrit dans son journal de vacances :

(10) *nous sommes partis pour « le village de Shakers ». Ce village * a été le lieu * de habitation pour des membres * de une secte *chéritien qui n'existe * pas plus aujourd'hui* à la bas. La secte * croiait à * tolérance (…) * pour exemple leur chef * a été femme.*

[1] Il s'agit d'une recherche qui a concerné 41 élèves de l'enseignement secondaire, en 1987, durant une période de six mois. Ces données ont été complétées par des relevés effectués en 2000-2002 auprès d'élèves de même niveau.

Ce n'est que progressivement qu'apparaîtront des règles grammaticales systématiques dans l'interlangue du locuteur ; cette grammaire d'IL est constituée de traits particuliers à l'hébreu, d'éléments acquis de la langue cible, mais aussi de règles spécifiques et dynamiques caractéristiques de l'IL français/hébreu. C'est ainsi que l'on retrouve des règles concernant le genre du nom, les déterminants définis, indéfinis ou possessifs, l'ordre des mots, les verbes et leurs régimes, les pronoms personnels etc (Ben-Rafael, 1989). Nous observerons, dans ce qui suit, quelques exemples choisis de formation de microsystèmes grammaticaux relevés chez des apprenants hébréophones de Fr/L2, quand ils se trouvent au stade final de l'enseignement secondaire (ibid. 2002a ; 2001 b ; 1993a). Nous nous limitons — arbitrairement — dans le cadre de cette courte présentation à l'étude des prépositions, des relatifs et de la négation.

2.1. Les prépositions IL

Le choix des prépositions IL est souvent fait en fonction de H/L1 ; les équivalences entre les prépositions L1 et L2 n'étant pas toujours évidentes, les erreurs d'ordre interférentiel sont les plus nombreuses. La majorité des erreurs concernent la préposition « à », qui prend des significations diverses et remplit des fonctions très variées, dans l'IL des apprenants (Ben-Rafael, 2002a), mais n'entravent pas la bonne marche du discours — ce que nous voyons dans les exemples suivants :

(11) à= dans: . ils ont dormi **à** la forêt, pour… ***dans*** *la forêt*, cf. ***ba****- jaar*
j'ai **à** ma famille trois fils, pour : … ***dans*** *ma famille*, cf. …***ba****- michpakha chèli*
(12) à = dans: . ils sont allés **à** Midi, pour : *ils sont allés* ***dans*** *le Midi*, cf. ***la****- darom*
elle n'est pas retournée **à** son pays original, pour : ***dans*** *son pays d'origine*, cf. ***la****- arèts chèla*
(13) à= préposition de temps : . **à** vendredi, pour : le vendredi, cf. **be-** jom chichi
à nuit, pour : la nuit, cf. **ba-**lajla
(14) à= chez : . les enfants sont allés **à** leur oncle, pour : …**chez** leur oncle, cf. …***la****- dod chè-laèm*
il va **à** ses parents, pour : … **chez** ses parents, cf. …**la** aorim chèlo
(15) à= pour : .c'est un cadeau **à** mon ami, pour :… **pour** mon ami, cf. **la** -*khavèr chèli*
(16) à= de façon : . il fait **à** façon bizarre, pour : il fait ça **de** façon bizarre, cf. … ***be****-ofèn muzar*
(17) à= sur : . le premier film est **à** une fille, pour : …**sur** une fille, … ***al*** *bakhura*

La préposition « à », joue donc un rôle majeur en IL des apprenants hébréophones ; c'est une préposition pluraliste, dont les sens et les fonctions sont des plus nombreux à ce stade de l'apprentissage du français en milieu guidé- ce que nous résumons dans la table 1 :

Tableau 1 : Fonctions de à/IL

H	IL	Fr
be	*à*	*dans (statique)*
le	*à*	*dans (dynamique)*
be	*à*	*le/la + nom (temporel)*
le/étsèl	*à*	*chez*
le/bichvil	*à*	*pour*
be	*à*	*de façon, avec + nom abstrait*
al	*à*	*sur, au sujet de*

2.2. Les pronoms relatifs IL

Les relatifs Fr n'ayant pas d'équivalents en hébreu, cette différence sera aussi souvent une source d'erreurs en IL hébreu/français ; en effet, en L1, c'est le subordonnant invariable « che », qui remplit les fonctions des relatifs **qui, que, dont** et **où** (Ben-Rafael, 1989). Les apprenants hébréophones font alors de nombreuses confusions entre qui (sujet) et que (objet) – le premier faisant fautivement fonction d'objet et le deuxième de sujet.

(18) il a vu un docteur * **que** leur a dit, au lieu de : … ***qui*** *leur a dit*
(19) c'est un livre ***que** critique la américaine société, au lieu de : ….***qui*** *critique*

ou

(20) y a beaucoup de places ***qui** vous n'avez pas vu, au lieu de : … ***que*** *vous n'avez pas vues*

« que » et « qui » se substituent aussi souvent à « où » et « dont » :

(21) je veux apprendre dans l'école * **que** il est possible, au lieu de : …***où*** *il est possible*
(22) l'histoire raconte d'un jeune garçon * **qui** son père doit fermer l'atelier, au lieu de : *l'histoire parle d'un jeune garçon* ***dont*** *le père*…

Un certain profil pronominal relatif IL se dessine ; il est différent de la langue cible, mais cela n'entrave ni la performance discursive des apprenants, ni la compréhension des auditeurs ou des lecteurs (voir Tableau 2).

Tableau 2 : Pronoms relatifs IL

LI	IL	L2
che	que	qui
che	qui	que
che	que	où
che	que	dont

2.3. Le système négatif IL

Les différences entre les systèmes négatifs hébreu et français, sont aussi l'occasion de nombreuses erreurs en IL ; le français possède un système négatif simple (*pas)* suivant le verbe, ou composé (*ne… pas*) encadrant le verbe. La négation *pas* appartient à un style plus familier, mais peut cependant voisiner avec des formes composées dans des contextes relativement formels. (Moreau, 1986 ; Gadet, 1989 ; Sanders, 1993). Le système négatif hébreu, par contre, ne comprend qu'un seul élément – *lo* — précédant le verbe ou – *al*, lorsque le verbe est à l'impératif négatif. La différence essentielle entre les systèmes négatifs hébreu et français concerne donc le caractère simple ou composé de la négation, l'ordre des éléments négatifs dans la phrase, mais aussi les contraintes que la négation Fr entraîne (Ben- Rafael, 2001b, Ben- Rafael, 1993a), lorsque par exemple, des déterminants indéfinis précèdent un COD (j*e veux **un** livre vs je (**ne)** veux **pas de** livre*), ou lorsque la négation inclut des éléments négatifs, comme « jamais », « rien », etc. (*je veux **quelque chose** vs je (**ne**) veux **rien***).

Observons quelques énoncés négatifs relevés chez nos apprenants. Des règles caractéristiques de l'IL se forment, au cours de leurs performances discursives écrites et orales.

La négation n'a qu'un seul élément, *ne*, précédant le verbe, comme en hébreu, à l'écrit :

(23) ils **ne** veulent retourner à Russie, cf. *èm **lo** rotsim lakhzor lerusja*
(24) je **ne** veux faire autres fêtes, cf. *ani **lo** rotsa khagim akhérim*
(25) je **ne** lui vois très beaucoup, cf. *ani **lo** roa oto arbè*

et à l'oral :

(26) je **ne** suis sûre, cf. *ani **lo** btukha*
(27) je **n'**habite ici beaucoup de temps, cf. *ani **lo** gara po arbè zman*
(28) ils **ne** parlent l'italien avec moi, cf. *èm **lo** medabrim italkit iti*

L'omission du morphème – *ne,* et la retenue de *pas*, comme en français, est plus rare. Le seul morphème *pas* est cependant apparu dans certains énoncés écrits et oraux d'apprenants ayant eu des contacts directs et non formels avec des francophones.

La négation composée à deux éléments reste la forme la plus généralisée dans les productions écrites de l'IL, car les apprenants ont acquis les règles formelles du système négatif, en milieu scolaire ; leur application reste cependant problématique et souvent les apprenants méconnaissent les restrictions ou les contraintes qu'entraîne le système négatif français et surgénéralisent fautivement leur emploi ; dans les exemples (29) et (30), par exemple, l'élément « *pas* » n'est pas effacé lors de la présence des éléments négatifs — *personne* ou *rien* :

(29) je **n'**ai **pas** rencontré **personne** vs *je **n'**ai rencontré **personne***
(30) les pays pauvres **ne** mangent **pas rien** vs *les pays pauvres **ne** mangent **rien***
(31) je **ne jamais** mange **pas** au restaurant vs *je **ne** mange **jamais** au restaurant*

Parmi les erreurs, la plus fréquente reste la surgénéralisation fautive de l'ordre de la négation Fr : les deux éléments négatifs sont de part et d'autre des temps composés comme pour les temps simples, et n'encadrent pas l'auxiliaire :

(32) je **n'**ai pu **pas** dormir, au lieu de : *je **n'**ai **pas** pu dormir*
(33) je **n'**ai décidé **pas**, au lieu de : *je **n'**ai **pas** décidé*
(34) je **n**'ai pensé **pas** quand je *ferais mes devoirs et mes *travails, au lieu de : je **n'**ai **pas** pensé

Nous pouvons résumer les erreurs relevées dans notre corpus en les comparant avec leurs formes équivalentes en français et en hébreu (Tableau 3).

Autant d'erreurs qui n'entravent jamais la bonne marche du discours écrit et oral. On peut, comme le suggère Corder (1981), voir alors dans ces productions de la négation, comme dans celles des relatifs et des prépositions par ailleurs, non pas seulement des erreurs mais des règles grammaticales systématiques ou des microsystèmes grammaticaux qui s'organisent au fur et à mesure de la performance discursive des apprenants, à ce stade de l'IL.

Tableau 3 : NEG IL

H	IL	Fr
lo [non] v	**ne** v	(**ne**) v **pas**
lo [non] v tps passé	**ne** aux part. passé **pas**	(**ne**) aux **pas** part. passé
lo [non] v **af paam** [jamais]	**ne jamais** v **pas**	(**ne**) v **jamais**
lo [non] v **chum davar** [rien]	**ne** v **pas rien**	(**ne**) v **rien**

3. Le français en contact avec l'hébreu

Nous voulons à présent examiner ce même rapport discours/grammaire, sous un angle différent : une situation de contact de langues entre le français/L1 et l'hébreu/L2. Que se passe – t- il dans cette constellation à rebours, où cette fois, les locuteurs francophones Fr/L1 ont acquis l'hébreu/L2 et développent une nouvelle pratique discursive ?

La littérature des contacts de langues signale dans de telles situations, comme déjà mentionné, des changements lexicaux et grammaticaux en L1 (Mougeon Beniak, 1989, 1991 ; King, 1989, ; Appel, Muysken, 1987 ; Silva Corvalan, 1986 ; Dorian, 1989 ; Romaine, 1989 ; Olshtain, Barzilay, 1991 ; Schmid, 2002). Pour certains chercheurs les altérations grammaticales sont de moindre importance ; pour eux, syntaxe et grammaire en général, sont le noyau de la langue et sont plus résistantes que le lexique à toute influence de L2, L3 etc. (Hagège, 1987). Les changements syntaxiques ont généralement une évolution plus lente (Leeman Bouix, 1994 ; Walter, 1988). Pour d'autres encore, les variations ou les « prétendus » éléments grammaticaux attrités devraient être interprétés plutôt comme l'expression de tendances inhérentes à L1 (Blanche-Benveniste, 1990 ; 1993), réalisées plus particulièrement en situation de contact (Ben-Rafael, 2001b ; 2002a).

Une étude[1] sur des immigrants francophones, vivant en Israël depuis environ une trentaine d'années et ayant acquis l'hébreu comme L2 et le pratiquant dans leur vie quotidienne, a montré que leur français/L1 a subi des changements. Le français que les francophones parlent entre eux est devenu une sorte de vernaculaire ou franbreu/FrB (Ben-Rafael, 1993b, 1994, 2001b). Les variations lexicales et grammaticales sont nombreuses ; l'alternance de langues ou code-switching (CS) entre l'hébreu et le français est le changement le plus frappant, sous formes de longues séquences CS et d'emprunts (Ben-Rafael, 1999 ; 2001a).

Cette nouvelle pratique discursive s'organise progressivement autour de principes systématiques et une grammaire franbréophone se met en place. Si au début des contacts de langue, Fr/H, le genre des emprunts est encore quelquefois, celui de leurs équivalents Fr, c'est le genre hébreu qui finalement l'emporte. L'emprunt gvina, par exemple, souvent au masculin dans un premier temps, comme son équivalent français « *fromage* », sera au féminin plus tard, comme en hébreu – la gvina ; il en est de même avec le bagrut/*le bac*, qui deviendra « la bagrut ». Si au début des contacts entre Fr/H, le pluriel des emprunts n'est pas marqué, comme en français oral, et n'est signalé que par le déterminant, progressivement il tend à adopter le pluriel hébreu de l'emprunt lui même — les nèkhè/*handicapés*, les tokhnit/*programmes*, deviendront alors — les nèkhim, les tokhnijot.

[1] Comme reporté autre part (voir Ben-Rafael, 2001b), il s'agit d'une recherche sur le français parlé d'une centaine d'anciens immigrants francophones – de classe moyenne et d'éducation moyenne et supérieure - qui fut menée selon des méthodologies diverses – interviews semi-structurés, enregistrement de conversations spontanées et narrations. Nous avons encore ajouté à notre banque de données celles d'un groupe de contrôle constitué de locuteurs francophones n'ayant jamais eu de contact avec l'hébreu – francophones de France de statut socio-économique et éducationnel semblable à celui des sujets franbréophones de notre recherche; ce groupe nous a permis de collecter à titre comparatif des énoncés dénuées de toute influence hébréophone.

La grammaire de ce nouveau discours concerne surtout les emprunts hébreux, mais aussi les innovations lexicales. L'influence de l'hébreu joue sur la formation du genre, des règles d'accord et du pluriel des emprunts ; l'influence française, sur les néologismes verbaux et nominaux. De nombreux verbes sont créés et conjugués à la française – style premier groupe en « er » : profaniser (= *profaner)* ; légitimiser (= *légitimer)* ; bituler (= *annuler)* ; tsilumer (= *photocopier)*. Et l'on retrouve des occurrences telles que :

(35) la réunion a été bitulée (*annulée*)
(36) il a stilumé (*photocopié*) les papiers

La majorité des innovations lexicales se fait sur la base d'emprunts hébreux et de là se créeront de nouveaux verbes et de nouveaux noms :

(37) nisuakh (*formulation*) donnera nisukh**er** (formuler), puis **re**nisukh**er** *(reformuler)***,** puis un **re**nisuakh (*reformulation*)

Généralement parlant, la grammaire de FrB se différencie de celle de Fr (Ben-Rafael, 1994, 2002b). On note une simplification du système verbal, la concordance des temps est peu respectée et les temps du passé les plus usités, le passé composé et l'imparfait ne sont pas toujours différenciés. On exprime souvent le conditionnel par le futur ; on ignore souvent le subjonctif. Les valences verbales diffèrent du français standard et les prépositions employées sont souvent inadéquates et même superflues. On trouve des confusions à propos du système pronominal ; le pronom relatif **que**, par exemple vient souvent à la place de **qui** et **dont ;** ce processus de simplification caractérise aussi certains registres discursifs français, mais est également la réplique de ce que l'on retrouve en hébreu où un seul élément '**che'** remplit les fonctions des différents relatifs 'qui, que, dont, où'– phénomène que nous avons aussi signalé en IL hébreu/français précédemment.

Ces changements, et d'autres encore (Ben-Rafael, 2001b), sont-ils des phénomènes d'attrition grammaticale, quand Fr est en situation de contact avec H ? Devrait – on interpréter ces variations grammaticales comme des interférences grammaticales de l'hébreu ? En hébreu, le conditionnel, par exemple, s'exprime par le futur, le subjonctif est inexistant, et on ne retrouve pas la distinction Fr des temps imparfait/passé composé. Il faut considérer, cependant, que d'autre part ces phénomènes sont fréquents et bien connus dans certains registres du français parlé[1]. Notre hypothèse serait alors que ces variations grammaticales sont plutôt la réalisation de tendances inhérentes au français, activées par le contact Fr/H. Ceci est d'autant plus plausible quand on remarque que, lorsque les différences de systèmes grammaticaux français et hébreu sont très marquées, c'est le français qui l'emporte. Ceci a été particulièrement étudié à propos du système prépositionnel (Ben-Rafael, 2002a) et négatif (Ben-Rafael, 1993a, 2001b).

3.1. Le système prépositionnel en franbreu

En dépit du fait qu'il n'y a pas d'équivalence entre le système prépositionnel français et hébreux, les changements en FrB ne sont pas très fréquents et sont moins évidents qu'en IL. Nos données montrent (Ben-Rafael, 2002a) en effet que la préposition « à », par exemple, qui était problématique en IL, est utilisée en franbreu comme en français. Seuls quelques rares énoncés erronés sont apparus chez des sujets qui se sont installés en Israël depuis longtemps (38), ou qui ont immigré dans leur tendre enfance (39). Ces énoncés ne sont cependant pas caractéristiques des tendances relevées en franbreu.

(38) j'ai immigré * à Israël en 1951
(39) je suis né * à la France * à 1974

On trouve aussi des interférences prépositionnelles qui sont des calques de l'hébreu :

(40) y a moyen de demander **chez** qui lifnot, cf. **étsèl** mi lifnot (pour : ***à qui*** *s'adresser)*
(41) on voit bien là **dans** cette photo, cf. **ba**- tmuna azot (pour : ***sur*** *cette photo)*

[1] Par ailleurs, il faut aussi prendre en considération que ce genre de variations grammaticales n'est pas apparu chez les locuteurs francophones du groupe de contrôle n'ayant jamais eu de contact avec l'hébreu.

Dans certains cas les contraintes françaises ne sont pas respectées et « de »[1] est omis après les adverbes quantitatifs, comme en H, et *assez, beaucoup*, et *peu* se conduisent alors comme leurs équivalents H, maspik, arbè et, méat ; dans les exemples qui suivent « des » n'est pas une préposition, mais un déterminant indéfini employé de façon erronée :

(42) j'ai **beaucoup** *des amis, cf. jéch li **arbè** khavérim / (= j'ai **beaucoup** amis) vs *j'ai **beaucoup d'**amis*
(43) y a pas **assez** *des limites, cf. èjn **maspik** gvulot / (= y a pas **assez** limites) vs *y a pas **assez de** limites*

La plupart des variations prépositionnelles relevées en franbreu, concernent les valences verbales ; ce sont souvent des interférences H : dans les énoncés suivants, par exemple, les verbes sont suivis par les prépositions, *sur* et *à*, comme en H, alors qu'en français ces verbes sont transitifs :

(44) regarde ***su**r ton matériel, cf. tistakèl **al** akhomèr chèlkha
(45) elle a aidé ***à** sa mère, cf. i azra **le-** ima chèla

Des erreurs apparaissent aussi, quand les verbes sont suivis d'un infinitif ; en (46) la préposition « à » est omise, comme en H :

(46) si je peux pas trouver **()** lesadèr èt zè, cf. limtso **()**lesadèr èt zè, pour : ***à** arranger ça*

en (47), la préposition « de » remplace de façon erronée « à » :

(47) on m'a aidé * **d'**intégrer (au lieu de : ***à** m'intégrer*)

On peut cependant dire que, malgré certaines variations prépositionnelles retrouvées en FrB, les prépositions françaises sont relativement résistantes à l'influence H et les changements lexicaux de FrB s'organisent alors dans une systématique grammaticale française. Même lorsque des emprunts H, ou de longues séquences de CS sont intégrés dans le discours franbréophone, les prépositions FrB sont celles qui précéderaient des occurrences françaises. Dans l'énoncé (48), « en » précède lakhats (*tension*), comme il le fait dans les expressions telles que *en sueur*, *en colère ;* de même, en (49)*,* **en** miluim *(réserve militaire),* est similaire à *en vadrouille, en classe, en vacances :*

(48) chérie, sois pas **en** lakhats (*chérie sois pas tendue*)
(49) mon mari est **en** miluim (*mon mari fait sa période de service militaire*)

En fait, en général, l'insertion d'emprunts H, n'entraîne pas un usage incorrect des prépositions Fr. Les contraintes sont respectées : la préposition *à*, par exemple, s'adapte en conséquence au genre masculin de l'emprunt, et l'on trouve :

(50) il travaille **au** bét séfèr (m) vs *il travaille **à** l'école* (f)

et la préposition *de* n'est pas omise, même si elle est inexistante dans une forme H équivalente :

(51) je vais faire un peu **d'**achkaya, cf. ….un peu **d'**arrosage vs *ani olèkhèt laasot ktsat **()** achkaya* (= *je vais faire un peu arrosage*)

3.2. Le système négatif en franbreu

Lorsque qu'on examine le système négatif de FrB, malgré les différences existant entre le français et l'hébreu déjà signalées à propos de l'IL, nous voyons, ici aussi, que le système Fr reste résistant à l'influence de H. Dans les conversations franbréophones spontanées, la négation simple- à un terme (*pas*) l'emporte sur la négation à deux termes (*ne… pas*), comme en français parlé.

[1] Nous considérons « de » suivant les adverbes de quantité comme une préposition ; nous suivons en cela les approches Riegel et al. (1994), Dubois et Lagane (1988), Pougeoise (1996) et Le Grand Robert (2001). Nous avons également correspondu à ce sujet par courrier électronique avec le Professeur David Gaatone, de l' université de Tel-Aviv (9.11.2002).

Dans les interviews, la différence entre les deux est insignifiante. La négation simple est toujours « *pas* » ; seuls deux cas du type « *ne* », ont été relevés :

(52) je **ne** mange pachut (*tout simplement*)
(53) ce **ne** sont les assistantes toutes seules qui décident

Dans les conversations, comme dans les interviews (Ben-Rafael, 2000b), peu d'erreurs sont causées par la non-application des contraintes Fr et l'ordre des éléments de la négation est toujours respecté. Ici aussi, comme pour les prépositions, alternances de langues et emprunts sont traités dans les occurrences négatives selon les critères grammaticaux Fr.

(54) y a pas **de** bikorèt (*critique*), cf. y a pas **de** critique vs *èjn **()** bikorèt* (= *y a pas critique*)
(55) j'ai plus **de** taanot (plaintes) contre lui, cf. j'ai plus **de** plaintes vs *èjn li jotèr **()** taanot* (=*j'ai plus plaintes*)

On pourrait dire alors, qu'en situation de contact français/hébreu, une pratique discursive particulière s'est développée chez des francophones qui ont acquis l'hébreu/L2 ; ils utilisent un nouveau vernaculaire, le franbreu, différent du français standard de France. Trois phénomènes sont particulièrement frappants : (1) la mise en place de règles grammaticales et l'émergence progressive d'une grammaire franbréophone spécifique, qui devient l'armature de ce nouveau discours, processus à rapprocher de la formation des règles grammaticales systématiques de l'interlangue français/hébreu ; (2) la grammaire française sert de base à l'intégration de nouveaux éléments (innovations lexicales) ; (3) parallèlement à la formation d'une grammaire franbréophone, la résistance de la grammaire française, face à l'hébreu, reste évidente.

4. Conclusion

Dans cet article, nous avons observé le jeu discours/grammaire dans les performances d'apprenants hébréophones de français en milieu guidé, ainsi que chez des locuteurs francophones ayant développé une nouvelle pratique discursive, le franbreu, dans une situation de contact français/hébreu. Dans les deux situations, un trait commun est apparu qui confirme notre première hypothèse : le décalage entre les performances discursive et grammaticale, et ceci toujours à l'avantage du discours. Dans la situation d'acquisition de L2, le discours oral et écrit reste viable malgré le manque de maîtrise évident du système grammatical de la langue cible. Ce n'est que progressivement qu'une grammaire, construite par les apprenants, se met en place et caractérise leur interlangue au stade final des études scolaires. Cette grammaire reste encore cependant relativement éloignée des critères de la langue cible et proche de H/L1. Dans la situation de contact du français/L1 et de l'hébreu/L2, le vernaculaire que développent les francophones natifs – et que l'on pourrait considérer comme une interlangue à rebours — est aussi, tout d'abord un discours oral synchronique ; ce n'est que progressivement, que s'organise une grammaire franbréophone ; elle se caractérise par des variations syntaxiques par rapport au français/L1, ainsi que par une simplification et une certaine attrition de la grammaire L1.

Une différence essentielle apparaît cependant entre ces situations qui confirme notre seconde hypothèse : si dans les deux cas, une grammaire particulière s'est développée à la suite du discours, c'est la grammaire FrB, basiquement une grammaire française, qui se met en place en ne laissant à celle de l'hébreu qu'une influence secondaire. Par contre, les apprenants hébréophones, quant à eux, ainsi que le suggèrent de nombreux chercheurs, construisent souvent leur discours plus selon des principes fonctionnels ou pragmatiques que selon des règles grammaticales. Cependant lorsque qu'une grammaire IL, se met en place, la présence de la grammaire hébreu se fait sentir avec vigueur, en particulier sous formes d'interférences.

Nous pouvons donc suggérer que dans les deux cas étudiés, c'est dans une pratique discursive que se forme un système grammatical — en IL comme en Franbreu. De plus en juxtaposant ces deux situations de contact du français et de l'hébreu, nous avons aussi pu observer, outre la résistance de la grammaire Fr/L1 à l'influence de l'hébreu en situation de contact de langues, l'influence de la grammaire H/L1 dans la construction d'une interlangue hébréophone/français des étudiants à ce stade leurs études. Nous pourrions alors conclure que les grammaires L1, dans les deux cas étudiés, restent le noyau dur de la langue, en dépit du fait que le discours engendre progressivement, dans l'interlangue des apprenants, ainsi qu'en franbreu, une grammaire spécifique IL et franbréophone.

Ces relations entre pratique discursive et mise en place de la grammaire dans ces situations de contact de langue divergentes, sont d'autant plus mises en relief, que les cas étudiés ici mettent en jeu les deux mêmes langues – le français et l'hébreu.

Références bibliographiques

Ager (D.-E.) 1990. *Sociolinguistics and Contemporary French*. Cambridge : Cambridge University Press.

Appel (R.) & Muysken (P.). 1987. *Language Contact and Bilingualism*. London : Edward Arnold.

Arrivé (M.), Gadet (F.) & Galmiche (M.). 2002. *La grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

Ben-Rafael (M.). 1989. *Interférences syntaxiques et stratégies d'apprentissage, le français langue étrangère en Israël*. Tel-Aviv : Université de Tel-Aviv [Département de français, Mémoire de Maîtrise].

Ben-Rafael (M.). 1993a. « Attrition and Acquisition Compared : The French Negative in Language Contact ». Communication presented at *10th World Congress of Applied Linguistics AILA*. Amsterdam : Amsterdam University.

Ben-Rafael (M.). 1993b. « Contact de langues, acquisition et attrition : Profils franbréophones ». in : Pochard (J.-C.), (ed.). *Profils d'apprenants — Acte du 9e Colloque international : Acquisition d'une langue étrangère, perspective et recherche*. Saint Étienne : Publ. Université St Étienne, pp. 91-101.

Ben-Rafael (M.). 1994. « Contact de langues et simplification ». in : *Cahiers du français contemporain* I, *Simple – Simplification*. Paris : Crédif, pp. 77-87.

Ben-Rafael (M.). 1999. « Émigration et Contact de langues : Emprunts et configurations sémantiques en Franbreu ». in : Martinez (F.-S.) & Gonzales (C.-H.), (eds). *Las lenguas en la Europa Comunitaria III*. Amsterdam : Rodopi press, pp. 423- 438.

Ben-Rafael (M.). 2001a. « Codeswitching in the Immigrants'Language : the Case of Franbreu ». in : Jacobson (R.), (ed). *Codeswitching Worldwide II*. Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 251-307.

Ben-Rafael (M.) 2001b. *Contacts de langues : Le français parlé des francophones israéliens*. Tel-Aviv : Université de Tel-Aviv [Thèse de doctorat].

Ben-Rafael (M.). 2002a. « The French Preposition in contact with Hebrew ». in : Feigenbaum (S.) & Kurzon (D.), (eds). *Prepositions in their Syntactic, Semantic and Pragmatic Context*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 194-209.

Ben-Rafael (M.). 2002b. « Le franbreu : les traits essentiels ». in : Mendelson (D.), (ed). *La culture francophone en Israël*. Paris : l'Harmattan, pp. 79- 96 [tome 1].

Blanche-Benveniste (C.). 1990. *Le français parlé études grammaticales*. Paris : C.N.R.S. Éditions.

Blanche-Benveniste (C.).1993. *Approche de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Corder (J.-P.). 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.

Diskin Ravid (D.). 1995. *Language Change in Child and Adult Hebrew, a Psycholinguistic Perspective*. Oxford : Oxford University Press.

Dorian (N.), (ed.). 1989. *Investing Obsolescence – Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge : Cambridge University Press.

Dubois (J.) & Lagane (R.). 1988. *La nouvelle grammaire du français*. Tours : Larousse.

Frei (H.). 1971. *La grammaire des fautes*. Genève : Slatkine [1ère édition 1929].

Gaaton (D.). 1998. *Le passif en français*. Bruxelles : Duculot.

Gaaton (D.). 2000. « Les prépositions : une classe aux contours flous ». Communication présentée à la conférence *Prep an 2000, la préposition dans tous ses états*. Tel-Aviv : 3-9/9.

Gadet (F.). 1989. *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.

Giacobbe (J.). 1992. *Acquisition d'une langue étrangère*. Paris : C.N.R.S. Éditions.

Giacobbe (J.) & Lucas (M.). 1980. « Quelques hypothèses sur le rapport de la langue maternelle – systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes *ser* et *estar* par des adultes francophones ». in : *Encrage*. Numéro spécial.

Grize (J.-B.). 1990. « La construction du discours : un point de vue sémiotique ». in : Charolles (M.), Fisher (S.) & Jayez (J.), (eds). *Le discours : Représentations et interprétations*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 11-18.

Hagège (C.). 1987. *Le français et les siècles*. Paris : Odile Jacob.

Hagège (C.). 2000a. *Halte à la mort des langues*. Paris : Odile Jacob.

Hagège (C.). 2000. *Le souffle de la langue*. Paris : Odile Jacob.

Jacobson (R.). 2001. *Codeswitching Worldwide II*. Berlin : Mouton de Gruyter.

King (R.). 1989. « On the Social meaning of Linguistic Variability in Language Death Situations : Variations in Newfoudland French ». in : Dorian (N.), (ed). *Investing Obsolescence – Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 139-148.
Klein (W.). 1989. *L'Acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
Leeman-Bouix (D.). 1994. *Les fautes de français existent-elles ?* Paris : Éditions du Seuil.
Moreau (M.-L.). 1986. « Les séquences préformées : entre les combinations libres et les idiomatismes – Le cas de la négation avec ou sans « ne »». in : *Le français moderne*. pp.137-160.
Mougeon (R.) & Beniak (E.). 1989. « Language Contraction and Linguistic Change : the Case of Welland French ». in : Dorian (N.), (ed). *Investigating Obsolescence*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 287-313.
Mougeon (R.) & Beniak (E.). 1991. *Linguistic Consequences of Language Contact and Restriction*. Oxford : Oxford University Press.
Nickel (C.). 1971. « Problems of Learners'Difficulties in Foreign Language Acquisition ». in : *IRAL*. 9, 3, pp. 219-227.
Olshtain (E.) & Barzilay (M.). 1991. « Lexical Retrieval diffculties in Adult Language Attrition ». in : Seliger (H.-W.) & Vago (R.-M.), (eds). *First Language Attrition : Structural and Theoretical Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 39-150.
Pougeoise (M.). 1996. *Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales*. Paris : Armand Colin.
Richards (J.-C.). 1985. *The Context of Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
Riegel (M.), Pellat (J.-C.) & Rioul (R.). 1994. *Grammaire méthodique du Français*. Paris : P.U.F.
Romaine (S.). 1989, *Bilingualism*. Oxford : Blackwell.
Robert (Le Grand). 2001. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Dictionnaire Le Robert.
Sanders (C.). 1993. « Sociosituational Variation ». in : Sanders (C.), (ed). *French Today – Language in its Social Context*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 27-53.
Schmid (M.-S.). 2002. *First Language Attrition, Use and Maintenance : The case of German Jews in anglophone countries.* Amsterdam : John Benjamind Publishing Company.
Seliger (H.-W.) & Vago (R.-M.), (eds). 1991. *First Language Attrition and Theoretical Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
Selinker (L.). 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London : Longman.
Silva-Corvalan (C.). 1986. « Bilingualism and Language Change : the extension of « estar » in Los Angeles Spanish ». in : *Language*. 62, 3, pp. 587-608.
Van Els (T.) & al. 1986. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London : Edward Arnold.
Walter (H.). 1988. *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont.

Intonation et apprentissages grammatical et discursif en classe de langue : observations empiriques

Par Martine Faraco
Laboratoire Parole et Langage, UMR 6057
Université de Provence
(France)

Mai 2003

0. Introduction

Quand un apprenant écoute un Français parler, la première chose qui frappe ses oreilles avant même les sons, les mots, les phrases, c'est la musique de cette langue c'est-à-dire l'intonation[1] du français. Intuitivement, ne dit-on pas que quelqu'un qui a l'oreille musicale apprend plus vite une langue étrangère que quelqu'un qui ne l'a pas ? Il est alors à regretter que ce domaine continue à rester opaque et peu attrayant pour les linguistes qui s'intéressent à l'apprentissage/acquisition d'une langue seconde. Même si de nombreuses transcriptions de corpus s'attachent à retranscrire des indices prosodiques (e.g. Kasper, 1984), la phonétique reste pour les linguistes une parente pauvre, souvent synonyme de phonétique corrective. Il est vrai que le fameux système verbo-tonal de Gubérina (1965, 1972) prône la reproduction du rythme et de l'intonation, constituant le moule de la phrase, pour la reproduction correcte des sons. Le fait que l'application de la méthode verbo-tonale (voir la définition de Galisson & Coste, 1976, pp. 589 et l'article de Calbris, 1969) demande au didacticien de langue une connaissance trop pointue en phonétique articulatoire et acoustique (e.g. relations de tension et de timbre entre les différents sons de la langue à enseigner) a contribué à une sorte de marginalisation de la phonétique en classe de L2. Pourtant actuellement encore, et à juste titre, de nombreux théoriciens et didacticiens continuent d'entrevoir le rôle que peut jouer l'apprentissage de la musique de cette langue dans l'apprentissage du français et certains phonéticiens (e.g. Faure et Di Cristo, 1980) ont rendu accessible l'apprentissage de la phonétique à la classe de langue.

Mais le rôle de l'intonation ne peut absolument pas se réduire à un certain effet facilitateur de la prononciation. Pour preuve, Rossi (1999, pp. 7) définit l'intonation en termes très linguistiques et souligne ses rôles communicationnel et syntaxique :

> L'intonation [...] est un système linguistique destiné à organiser et à hiérarchiser l'information que le locuteur entend communiquer à l'allocutaire ou aux allocutaires dans son message, et à linéariser la hiérarchie des structures syntaxiques.

Dans cette perspective, l'intonation semble dotée d'une vertu communicative qui pourrait grandement intéresser les interactionnistes et/ou les acquisitionnistes. En effet, que font les partenaires de la classe de langue si ce n'est se faciliter la compréhension d'un message et que fait l'enseignant natif face à des apprenants non-natifs (désormais NNs), si ce n'est chercher à rendre compréhensibles les données de la langue (voir la notion d'input compréhensible de Krashen, 1985) ?

Par l'analyse empirique de données issues d'un enregistrement de classe (voir présentation du corpus), nous examinons les manifestations phonétiques de la prosodie (formes des contours mélodiques, accent, pause et rythme) afin de chercher quels traits phonologiques ils servent. Nous voulons observer comment, par ce biais, le travail sur le linguistique s'effectue dans la classe. Après quelques remarques globales permettant de saisir la dynamique de la classe observée, nous envisageons des séquences de correction grammaticale où la composante prosodique se trouve impliquée. Quels traits phonologiques les réparations qu'effectue l'enseignant sur les productions de l'apprenant ont-elles en commun ?

[1] Dans ce travail, nous ne ferons pas de distinction entre *prosodie* et *intonation*.

La description qui va suivre montre que l'enseignant utilise différents paramètres phonétiques de l'intonation pour parvenir, à un plan phonologique, à faire percevoir plus étroitement, à l'apprenant, la donnée de la langue à focaliser. Ce seraient des traits de « narrow-focus-intonation[1] ». Il est possible, en effet, que le choix des moyens phonétiques pour servir cette focalisation soit systématique ou/et que certains traits assurent cette fonction mieux que d'autres. L'observation sera ensuite étendue à d'autres séquences non correctives pour chercher à savoir si l'intonation, toujours d'un point de vue formel et fonctionnel, peut également être impliquée dans l'apprentissage/acquisition de pratiques grammaticales et discursives. Ce travail est, bien entendu, préliminaire et demanderait des vérifications avec des tests de perception. Le but pratique poursuivi ici est de cerner quels indices prosodiques seraient pertinents dans la transcription de corpus oraux en général, et de corpus de classe, en particulier, pour que phonétique et phonologie puissent fournir des données plus maniables à la réflexion sur l'apprentissage/acquisition de langue seconde.

1. Corpus

Il s'agit d'une simulation de classe de français langue étrangère (niveau intermédiaire) d'une durée d'une heure. Sur un plateau d'enregistrement, ont été réunis 5 locuteurs non natifs (NNs) dont la moyenne d'âge est d'environ 25 ans (une Japonaise (Asuka), une Bulgare (Karolina), un Allemand (Michaël), un Polonais (Pawel) et une danoise (Théa)) et leur enseignante habituelle (E)[2]. Pour l'analyse ultérieure, il sera utile de noter que la japonophone a un niveau de langue plus faible que ses camarades, qu'elle prend rarement la parole dans la classe et qu'elle manque donc de pratique conversationnelle. Les apprenants ont été installés en cercle de façon à se voir et l'enseignante a à sa disposition un tableau. La conduite de l'enseignante a été volontairement interventionniste (Faraco & Kida, 2002)[3] : sur-élicitation de mots nouveaux, focalisation grammaticale, distribution autoritaire des tours de parole, sur-questionnement des locuteurs non natifs apprenants (NNs) pour les obliger à prendre la parole. La séance a été filmée et enregistrée. Pour l'instant l'analyse porte essentiellement sur l'enregistrement sonore, les données vidéo n'étant utilisées que ponctuellement pour saisir quelques comportements gestuels des NNs qui nous ont semblé pertinents. L'activité orale peut être caractérisée de 'conversation à bâtons rompus'. Les NNs se sont prêtés volontairement à l'expérience et n'ont pas semblé particulièrement gênés par la présence des caméras et micros. L'enregistrement a été retranscrit et nous obtenons 22 pages de transcription pour un total de 645 tours de parole.

2. Profil dynamique de la classe observée

Avant l'observation de la classe proprement dite, il faut rappeler quelques pistes théoriques qui pourraient alimenter une future réflexion. Tout d'abord, le degré d'attention de l'apprenant sur telle ou telle donnée de la langue fluctue constamment en raison de facteurs divers (e.g. compréhension, motivation, fatigue…). Si l'on en croit Schmidt (1995, pp. 1-2), l'attention peut être hiérarchisée en : un niveau bas, appelé *« noticing »* très proche isomorphiquement de l'attention, semblant associé à tout apprentissage. et un haut niveau (*« understanding »*), impliqué au contraire entre l'apprentissage explicite (apprentissage sur la base de la connaissance consciente) et apprentissage implicite (apprentissage basé sur des processus inconscients de généralisation et abstraction). Ensuite, il convient encore de distinguer entre pratique et connaissance (voir ici Paradis, 1994).

Même si degré d'attention et distinction entre pratique et connaissance sont difficiles à cerner quand on fait une observation « sauvage » de classe, garder cela à l'esprit nous permettra de rester très prudente et de nous en tenir aux observables. Pour saisir les tendances générales de la classe, les moments impliquant une focalisation d'attention des

[1] Je tiens ici à remercier les deux relecteurs anonymes de ce travail pour leurs remarques et suggestions.
[2] Pour les transcriptions : Asuka (As), Karolina (Ka), Michaël (Mi), Pawel (Pa), Théa (Th).
[3] À l'origine, deux séances ont été filmées pour une réflexion traitant de l'implication de l'intervention de l'enseignant sur les conduites répétitives des apprenants. Nous choisissons ici de travailler sur la séance où E s'implique davantage puisqu'une partie de notre réflexion porte sur l'input compréhensible.

interactants sur la grammaire (G), le lexique (L) ou la phonétique (P) sont distingués. Sont spécifiés ici les échanges entre enseignant et apprenant au regard de trois activités didactiques :

- Correction (réaction de E à une erreur de NNs)

(1) Ka : avec la télé

1 Ka : ça aide + mais je j'ai appri :s français de la télé
2 E : j'ai appris le le heu :: français + avec la télé
3 Ka : avec la télé + parce que année dernière heu :: j'ai beaucoup de temps

- Explication (où E explique longuement un problème, avec le plus souvent l'aide du tableau)

(2) E : c'est mieux

1 E : alors ça dépend alors en général mieux accompagne le verbe + tu parles mieux + tu conduis mieux + tu manges mieux + tu dors mieux + d'accord ? ((geste énumératif)) donc avoir un petit ami français c'est mieux + c'est l'idée c'est l'action d'accord ? + mais meilleur c'est plus concret d'accord + ((elle fait mine de manger)) hum c'est meilleur qu'hier d'accord ? + et puis pschit pschit ((elle fit mine de se parfumer)) hum celui-là il est meilleur d'accord + et puis heu quelque chose ça ((elle palpe son bras)) c'est meilleur ah c'est bien d'accord ? + c'est bien c'est bon après ça peut changer + mais là je crois que c'était bien que tu dises c'est mieux

- et sollicitation de réflexion métalinguistique chez A.

(3) E : dans une maison

1 E : vous:: + vous avez entendu + elle a dit heu:: + j'ai rencontré ces amis dans ma maison + enfin:: ++ et après elle a dit dans une maison ++ et:::: c'est c'est bizarre de dire ça non ? ++ une maison + la maison +++ qu'est-ce que c'est la différence entre:: + parce que:: heu:: peut-être dans certaines langues + on n'a pas d'article ++ j'ai:: + j'ai trouvé + j'ai rencontré ces amis dans la maison + dans ma maison ? + dans une maison

Voici d'abord la tendance générale :

Tableau 1 : Répartition générale de la focalisation d'attention des interactants

Total	Grammaire	Lexique	Phonétique
129	80	43	6

Quand on catégorise les échanges enseignant/apprenants à focalisation linguistique, c'est donc la grammaire qui semble y être la préoccupation majeure.

Maintenant, examinons plus finement les formes que prennent ces échanges dans le tableau 2.

Tableau 2 : formes des échanges entre enseignant et apprenants

Type d'échange E/A	**G**	**L**	**P**
Correction	34	10	2
Explication	10	12	0
Réflex° métalinguistique hétéro structurée	19	2	1
/ 90 échanges	63	24	3
	70 %	26,7 %	3,3 %

Dans cette classe, le travail linguistique porte essentiellement sur la grammaire (pour 70 % des cas) avec une tendance marquée pour la correction didactique. Viennent ensuite le lexique (26,7 %) et la phonétique (3,3 %).

Si on examine maintenant, pour les corrections grammaticales, la réaction de prise (reprise totale ou partielle de la donnée) des apprenants, on obtient le comptage suivant :

Tableau 3 : Type de réaction des apprenants à la correction de l'enseignant

Total	Non-prises	Prises
34	8	26
	23,5 %	76,5 %

La prise peut être considérée ici comme une réaction assez systématique de l'apprenant (76,5 %) à la correction de l'enseignant. Bien entendu elle ne peut être qu'une prise en écho (Matthey, 1996, pp. 180) consécutive à une intervention réparatrice. Pour Daushendschön-Gay et Kraft (1990), il s'agit d'une des ritualités des conduites de classe régie par un contrat didactique, le locuteur natif s'acquittant de sa tâche de transmission de connaissances linguistiques et le non-natif manifestant sa prise en compte de ces connaissances. Même si Matthey (1996, pp. 57) nomme « quittance » cette reprise de l'énoncé du NN. On peut, tout de même, la considérer comme un moyen pour l'observateur de sonder s'il y a engagement éventuel de saisie ou pas, c'est-à-dire un changement de la règle chez l'apprenant.

3. Formes des interventions correctives en classe de langue

Quand survient un problème dû à une lacune grammaticale, l'enseignant peut intervenir en pratiquant ce que l'on va appeler une correction minimale, c'est-à-dire qu'il peut traiter le problème grammatical comme suit :

(4) As : petit ami

1 E :	bon alors est-ce que vous croyez que c'est c'est positif d'être venu en France pour apprendre le français ? + + (elle désigne une étudiante) Asuka ?
2 As :	avoir petit ami
3 E :	avoir un petit ami
4 NNs :	((rires))
5 As :	et::
6 E :	donc ça c'est une bonne solution

Dans l'exemple 1, E (en 3) ne fait que reprendre l'énoncé fautif d'Asuka, en ne pratiquant ni explication ni soulignement particulier de l'élément corrigé. E ne fait qu'ajouter le déterminant manquant, ici l'article indéfini *un*, en répétant exactement l'énoncé d'Asuka. Ici l'apprenante ne fait pas de prise, mais ceci ne peut être imputé à la forme de l'input comme en témoigne l'exemple suivant :

(5) Ka : je lis

1Ka :	oui ++ c'est comme ça + j'ai j'ai regarde + j'ai lire quelque chose
2E :	je lis quelque chose
3Ka :	je lis quelque chose et j'apprends plus mots comment écrire

Après la correction minimale de E (en 2), ici la forme conjuguée du verbe *lis*, Karolina non seulement effectue une prise, mais encore poursuit son énoncé.

Il faut opposer cette correction minimale à d'autres types de correction qui s'appuient davantage sur ce que l'on va appeler une focalisation. Cette focalisation peut être de différents ordres : verbal (e.g. répétition (Faraco, 2002), reformulation…), prosodique (e. g. accent d'emphase, syllabation, pauses silencieuses…) ou encore mixte c'est-à-dire une utilisation complexe des deux modalités. Voici la répartition que l'on obtient pour la classe observée :

Tableau 4 : Type de correction de E, suivie d'une prise de NN

GRAMMAIRE	Focalisat° prosodique	Focalisat° verbale	Focalisat° mixte	Correction minimale
26	13	5	3	5
100,00 %	50,00 %	19,23 %	11,54 %	19,23 %
100,00 %	11,11 %	0,00 %	11,11 %	77,78 %
9	1	0		7
AUTRES	**Focalisat° prosodique**	**Focalisat° verbale**	**Focalisat° mixte**	**Correction minimale**

Dans ce tableau, il apparaît que pour la correction grammaticale et pour les cas où il y a effectivement prise de l'apprenant, c'est la modalité prosodique que cet enseignant privilégie pour faciliter la perception de la donnée de la langue à l'apprenant (50 %). La correction minimale, la focalisation mixte et la focalisation verbale n'étant utilisées que dans des proportions moindres. Pour la catégorie nommée « autres » et regroupant les corrections lexicales et phonétiques, l'échantillon est, d'une part, trop petit et, d'autre part la tendance est plutôt à l'utilisation d'une correction minimale.

Il semble donc par cette rapide macro-analyse se dégager une relation privilégiée entre la grammaire et la prosodie, du moins pour cette classe.

4. Intonation et grammaire

Quand on parle d'intonation, il convient de distinguer le niveau physique ou objectif qui fait référence à des paramètres mesurables : fréquence fondamentale ou F0 (en Hz), intensité (en dB) et durée (en ms) de la dimension perceptive ou subjective : mélodie, sonie et pour le temps, l'allongement et la pause. Certains comme Garde (1965) ou Rossi (1999) dissocient l'accentuation de l'intonation. L'accentuation renvoie, pour eux, à l'accent lexical et aux propriétés qui lui sont attachées. Pour simplifier notre analyse nous engloberons sous l'étiquette intonation un accent que nous dirons emphatique. Il est appelé aussi par les phonéticiens accent secondaire en opposition à l'accent primaire[1]. Ce dernier est inhérent à la structure du français et tombe de façon systématique sur la dernière syllabe pleine du mot (° Jean), du groupe (Mon ami °Jean/ °vient) ou de la phrase (Jean vient de°main). Cet accent prédictible ne nous intéressera pas pour la présente analyse. Nous nous attacherons plutôt à ce que l'on appelle l'accent secondaire qui pour l'instant sera pour nous un accent emphatique, c'est-à-dire un accent non final, déplacé, non attendu et doté d'une intention du locuteur de communiquer « quelque chose de plus » à son interlocuteur (c'est INcroyable !).

4. 1. Intonation comme technique d'enseignement

Le rôle le plus visible de la prosodie est celui qu'elle joue au plan de la mise en relief de la donnée grammaticale à laquelle on veut exposer l'apprenant. Elle favorise, dans ce cas, l'audition et le caractère global de la perception sans qu'il y ait recours à des explications grammaticales atomisantes, lesquelles freinent ou ralentissent le cours de l'interaction en classe. Ainsi, dans le présent corpus, l'explication grammaticale de E ne provoque de réactions chez les apprenants que dans un cas sur trois. L'intonation supplanterait ainsi l'explication car elle présente deux avantages essentiels dans l'entreprise de focalisation de l'attention de l'apprenant sur la donnée grammaticale (i.e. économie et rapidité). Voici quelques exemples :

(6) Ka : ils gardent toujours une distance

1 Ka :	i sont vraiment gentils + mais heu:: mais ils heu:: ils toujours gardent une distance
2 E :	alors ++ attention à la place + ils gardent ((battements)) toujours
3 Ka :	gardent toujours +++
4 E :	toujours une distance ((battements[1]))

L'exemple 6 est, en réalité, un cas de mixité modale car E s'appuie à la fois sur le verbal et sur le prosodique dans sa conduite corrective. Après le premier énoncé de Karolina (1), E entreprend une focalisation verbale (2), c'est-à-dire qu'elle conduit l'attention de l'apprenante jusqu'au segment corrigé. Tout d'abord une amorce *alors*, qui prend plutôt le sens d'une signalisation du type « bon et bien » ou « voyons ». Ensuite vient la verbalisation du problème sous forme très condensée *attention à la place*, sans que soit précisé l'objet qui n'est pas à sa place. Enfin la correction du segment fautif arrive, mais de façon tronquée, c'est-à-dire sans que le complément de phrase soit repris. La pause silencieuse, après l'adverbe qui était mal

[1] « L'accent primaire est marqué par un allongement de durée significative, voire par une montée de la fréquence fondamentale. Les paramètres acoustiques utilisés pour réaliser les accents secondaires sont l'intensité et la fréquence fondamentale ». (Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999, pp. 41).

[1] Les battements sont des gestes manuels rythmiques. « Beats are so named because they look like beating musical time. » (McNeill, 1992, pp. 15).

placé, dans *ils gardent toujours* laisse à Karolina le temps d'effectuer une prise (3) et ouvre sur un achèvement interactif de l'énoncé. En bref, E se sert de la focalisation prosodique comme support en utilisant une segmentation de l'énoncé par des pauses silencieuses : une après le signal, une après la verbalisation du problème.

D'autres soulignements phonético-prosodiques sont également possibles. Puisque le paramètre temporel fait partie intégrante de l'intonation, l'allongement de certains sons[2] peut servir à la focalisation prosodique :

(7) Ka : ce qu'elle veut

1 Ka : elle joue petite jou + comme il est là-bas elle est comme ça mais + elle fait qu'est-ce qu'elle veut
2 E : elle fait c:::e qu'elle veut
3 Ka : ce qu'elle veut

Karolina utilise la forme *qu'est-ce qu'elle veut* (1), laquelle relève du style indirect à la place de la forme correcte *ce qu'elle veut*, appartenant au style indirect. E reprend la phrase en allongeant la consonne constrictive (2) pour que Karolina perçoive la différence entre les deux productions, par simple discrimination auditive : elle fait c :::e qu'elle veut. Cet allongement permet d'éviter une explication grammaticale et ce biais semble convenir à la perception de l'apprenante puisqu'il y a prise (3).

Un accent secondaire de focalisation peut faciliter à l'enseignant le travail de présentation de la donnée et lui économiser une explication :

(8) Ka : je ne suis jamais allée

1 Ka : non j'ai jamais allé mais heu::
2 E : je ne SUIS jamais allée
3 Ka : je ne suis jamais allée mais c'est quelque chose à: east Eureupe hem

Dans le tour 1, Karolina utilise l'auxiliaire « avoir » avec le verbe de mouvement « aller » : *j'ai jamais allé*. Au tour suivant (2), par introduction d'un accent emphatique sur la forme correcte de l'auxiliaire dans *je ne SUIS jamais allée*, E fait passer le message suivant : « aller », comme la plupart des verbes de mouvement, s'utilise avec « être » et non avec « avoir ». Immédiatement, Karolina fait une prise et poursuit son énoncé.

Après la pause, l'allongement et l'accent de focalisation, examinons les contours intonatifs que Rossi (1981) envisage sous leur aspect fonctionnel : les continuatifs correspondant à des montées mélodiques plus ou moins fortes) et les conclusifs (renvoyant à des descentes mélodiques). Pour l'activité de correction qui nous intéresse, comparons les exemples 9 et 10 :

(9) Th : j'aimerais bien

1 Th : j'aime bien aller au Japon
2 E : j'aimerais bien ↑
3 Th : j'aimerais bien oui + au Japon oui

(10) P : de l'est de l'Europe

1 Pa : c'est c'est comme le centre culturel de de ouest Europe
2 E : de l'est de l'Europe ↓ (rapide bas)
3 Pa : de l'est de l'Europe

Les deux corrections grammaticales de E (tours 2, exemples 9 et 10) avec contour continuatif pour la correction de la production de Théa et contour conclusif (de type écho correctif) pour celle de Pawel débouchent toutes deux sur la prise de l'apprenant. Il est à remarquer cependant que l'énoncé de E (2 pour l'exemple1) est correctement interprété par Théa, comme 'ce ne serait pas mieux d'utiliser le conditionnel ?' puisqu'elle répond *oui*.

[2] L'allongement des consonnes occlusives (impliquant une fermeture totale du conduit buccal, donc une tenue) ne peut être « mesuré » que grâce à ce qui les précède et à la résoltution de l'occlusion. pour lesquelles l'allongement est impossible. Pour les voyelles ou les consonnes constrictives (impliquant une ouverture ou une constriction du conduit), l'allongement est plus nettement perceptible.

Dans l'exemple 11 (en 4), le contour de continuité invite expressément Asuka à répéter la correction :

(11) As : plus c'est cher

1 As :	le plus cher est plus mieux
2 E :	ah ah ah + comment tu peux dire + elle a dit plus cher plus mieux
3 As :	plus meilleur
4 E :	plus c'est cher ((intonation de continuité, invitant à la répétition))→
5 As :	plus c'est c'est cher

Il est intéressant de recenser ici les différents types de correction qui semblent être de deux types : correction par focalisation et correction avec engagement répétition. Le premier type concerne une sorte de « coup de projecteur » donné sur la donnée à focaliser par l'enseignant. Elle se traduit par insertion de pauses (exemple 6), allongement du cluster initial de l'item réparé (exemple 7), accent emphatique sur ce même item (exemple 8). Le second type de correction demande expressément un engagement de la part du NN (i.e. une répétition). Ces réparations semblent être davantage réalisées par des contours montants (exemples 9 et 11) ou descendants de F0 (exemple 10) suivis de pauses.

Avec ces derniers exemples, il est possible de constater que l'intonation a non seulement une fonction de focalisation sur le segment grammatical corrigé, mais semble aussi jouer aux plans discursif et interactionnel.

4. 2. Intonation comme grammaire

Si l'on reprend la définition de Rossi (cf. introduction), et que l'on postule une relation entre syntaxe et intonation, il est possible, comme le fait Martin (1979 et 1981), d'envisager trois hypothèses quant aux liens qui peuvent unir les deux entités : (i) correspondance exacte entre structures intonative et syntaxique, (ii) totale indépendance des deux structures et (iii) inclusion de la structure hiérarchique de l'intonation dans la hiérarchie syntaxique. Toujours selon Martin, puisque des organisations intonatives différentes peuvent correspondre à une seule et même structure syntaxique et inversement, la première hypothèse serait à rejeter. Ainsi « les unités intonatives n'entretiennent pas de relation biunivoque avec les unités syntaxiques qui composent la phrase » (Lacheret-Dujour & Beaugendre, 1999, pp. 20). Il semble que, dans la pratique, on puisse dire que le rapport entre syntaxe et intonation se situe entre les deux autres hypothèses : l'intonation n'est pas exactement congruente à la syntaxe et toutes deux ne sont pas vraiment indépendantes.

Pour les chercheurs phonéticiens d'Aix (e.g. Rossi, 1981) et dans la continuité de Delattre (1966), il existe des unités de base de l'organisation intonative. Ce sont des morphèmes intonatifs ou intonèmes formellement définis par des traits spécifiques qui suivent trois paradigmes fonctionnels : continuatifs, conclusifs et parenthétiques (voir Lacheret-Dujour & Beaugendre 1999, pp. 23, pour le détail). Rossi avance l'hypothèse que l'intonation a trois fonctions syntaxiques essentielles : démarcative, identificatrice de catégorie et de fonction et hiérarchisante. Vu la complexité des énoncés des locuteurs non natifs nous n'observerons ici que quelques applications de la fonction démarcative de l'intonation. Lacheret-Dujour & Beaugendre (1999, pp. 24) définissent cette fonction ainsi : « l'intonation a pour rôle premier de segmenter l'énoncé, ambigu ou non. Elle participe à l'**organisation linéaire de l'énoncé**. Ainsi, la jonction des constituants et le marquage entre deux unités contiguës sont assurés par le morphème [continuatif]. Le morphème a alors une **fonction de liage** ou d'**unification**, ou encore d'**intégration** et de **cohésion**[1]. (C'est le château /CT/ que j'ai acheté /CC/) ».

Dans le tour 8, l'énoncé d'Asuka provoque un certain malaise dans la classe. Sur la vidéo, en effet, certains étudiants montrent des signes de déconcentration ou d'ennui. Il faut dire que les démarcations entre constituants syntaxiques ne semblent pas correspondre à l'un des possibles découpages.

[1] Ce sont les auteurs qui soulignent les expressions en gras.

(12) As : traditionnellement

1 Ka : je sais que les femmes sont pas:: trop:: trop libres + à Japon ++ c'est ça↑ + c'est c'est les hommes ((geste)) sont [plus]:: +++ ah
2 E : plus forts↑
3 Ka : oui c'est respect
4 E : les chefs + tu comprends chefs ↑
5 Ka : oui
6 E : c'est vrai ↑
7 Ka : est-ce que c'est vrai↓
8 As : traditionnellement:↓++ oui c'est vrai mais:: mais récemment↑ heu:: au JaPON:: ch + on chan::ge plus en plus↓ + plus en plus↑ et:: notre heu:: génération↑+ donc +++ les femmes↑++ plus forts que:: + les hommes↓

En effet on s'attendrait plutôt à une segmentation moins hachée du type :

As : traditionnellement: oui/ c'est vrai/ mais:: mais récemment au Japon/ on chan::ge plus en plus/ et:: notre heu:: génération/ donc/ les femmes plus forts que les hommes/

Les intonèmes continuatifs (CT) sont absents et remplacés par des intonèmes de question (?) qui alternent avec des et conclusifs (CC)[2]. Voici l'étrange énoncé produit par Asuka :

As : traditionnellement (a) /CC/ ++ oui c'est vrai mais:: mais récemment (b) / ?/ heu:: au JaPON:: ch + on chan::ge plus en plus (c) / ?/ et:: notre heu:: génération (d) / ?/ + donc+++ les femmes /CC/ (e) ++ plus forts que:: + les hommes/CC/

En fait, cela n'a rien d'aléatoire, Asuka au lieu de gérer la continuité de son énoncé, demande une ratification de E immédiatement après chacun des segments qu'elle produit. En b, c, d, Asuka produit systématiquement des contours intonatifs de question posée à ses interlocuteurs à la place de continuatifs qui lui permettraient de mieux gérer la poursuite de son propre énoncé. Peut-être, une forme telle que celle qui suit serait préférable :

As : traditionnellement oui + c'est vrai /CC/ mais:: mais récemment heu:: au JaPON:: /CT/ ch + on chan::ge plus en plus/CT/ et:: notre heu:: génération donc /CT/ les femmes plus forts que:: + les hommes/CC/

Le comportement de cette apprenante nous donne à penser que l'utilisation des intonèmes entretient une certaine relation avec les constituants syntaxiques de la phrase. Des logiques, même si elles ne sont pas systématiques, doivent être suivies pour mener à bien certaines conduites de l'énoncé. Si, par exemple un intonème de question prend la place d'un intonème de continuité, il peut y avoir rupture de dynamique dans l'échange conversationnel, l'interlocuteur ne sachant pas quelle conduite adopter. Le même phénomène a été constaté par Faraco (2003) pour une autre NN japonaise. S'agit-t-il d'un transfert de prosodie de la langue maternelle ou bien, tout simplement d'une non-maîtrise de la prosodie de la langue seconde ? Cette remarque serait sans doute à approfondir car on peut certainement en tirer des implications didactiques.

5. Intonation et discours

5. 1. Intonation et modalité

L'analyse traditionnelle distinguait deux grands types de question : l'une marquée syntaxiquement avec contour descendant (↓) et l'autre non marquée à intonation montante (↑)[2]. Des travaux plus récents comme ceux de Danon-Boileau et Morel (1995) ont mis au jour une réalité plus complexe (i.e. question ascendante, question avec segment initial très haut et question avec syllabe finale allongée dotée d'un ton dynamique montant-descendant). Pour ces

[2] La première demanderait une réponse développée et la seconde une réponse du type oui/non.

auteurs la seule montée rapide sur la syllabe finale ne suffit pas à distinguer la question des autres modalités, il convient d'ajouter deux paramètres : absence de segment modulé subséquent et brièveté de la syllabe finale. De plus la question n'est véritablement identifiable que grâce à la réponse. Quoi qu'il en soit voyons comment les partenaires de la conversation de classe utilisent par exemple la question ascendante dans les exemples 13 et 14.

(13) P : histoire des héros

1 Pa :	non non non (souffle+ rires) ++ c'est:: (souffle)++ c'est histoire de heu: [dezine] ++ des + des + des [zero]
2 E :	des zéros ↑
3 Pa :	non non + des: + [hiroz]
4 E :	héros
5 Pa :	oui + des héros + et:: ++ ils s'appellent Astérix et Obélix

En 2, l'enseignante cherche à attirer l'attention de Pawel sur ce qu'il vient de dire et lui signale ainsi qu'il dit exactement le contraire de ce qu'il veut dire. Elle répète la production erronée *des [zero]* en lui conférant simplement un contour ascendant. Cela peut être interprété comme 'tu es sûr que tu veux dire zéros ?' Pawel en répondant *non non + des: + [hiroz]* montre qu'il a bien compris ce que E voulait dire. La donnée a été perçue sans pour cela qu'il y ait explication sur la distinction de sens du mot liée à la présence ou l'absence du h aspiré.

(14) As : onsen

1 As :	c'est pas tout + heu: oui: + heu heu je conseille + je veux conseiller + esay/ de essayer onsen↓ ± onse::n heu: + onsen↑
2 NNs :	((rires))
3 E :	tu sais ce que c'est ↑
4 Mi :	non

La veille, Asuka a fait un exposé sur les thermes au Japon et a expliqué à quoi renvoyait le mot 'onsen' en japonais. Or, Michaël était absent la veille et Asuka s'en souvient. Ainsi, dans sa seconde production du mot 'onsen', elle produit un contour intonatif montant, pour vérifier que Michaël sait de quoi elle parle. E (en 3) ne fait que traduire verbalement l'implicite de la production d'Asuka par *tu sais ce que c'est*↑

5. 2. Intonation et argumentation

Il convient ici d'introduire un paramètre supplémentaire dans la prise en compte de l'intonation, c'est-à-dire le rythme. Il s'agit, dans l'absolu, d'une alternance entre syllabes accentuées et non accentuées provenant de la récurrence de l'accent, ce dernier étant un intégrateur rythmique essentiel, à des intervalles de temps donnés. Dans le discours lu ou dans l'écrit oralisé, le rythme est fondé sur des principes d'équilibre et d'isochronie. Pour la parole spontanée, force est de constater une certaine arythmie (Fraisse, 1974). Pourtant, certains phénomènes physiques, psychologiques et linguistiques sous-tendent l'utilisation du rythme dans la parole quotidienne. Pour les non-natifs, apprendre une langue c'est aussi « changer de rythme » (Meschonnic, 1982, pp. 420).

Dans le déroulement de cette classe, l'observateur assiste à certains échanges où, de façon très naturelle, intonation et rythme se trouvent très directement impliqués dans le discours. Voici un échange entre deux des étudiants faisant partie du groupe plus avancé de cette classe (cf. corpus). Théa et Michaël discutent de la meilleure façon de lire en français :

(15) Mi : je suis sûr

1 Th :	je ne pense pas il y a des [system] on lire ((mime de chercher dans le dictionnaire))
2 Mi :	je suis SÛR il y a des [system]↓
3 Th :	on a des dictionnaires ((mime de chercher dans un dictionnaire)) et au début il y a beaucoup de mots mais c'est le même mot qui: il euh:

En 2, Michaël s'oppose à Théa qui ne pense pas qu'il y ait des stratégies de lecture en langue étrangère. Pour défendre la thèse opposée, Michaël reprend *il y a des [system]* de Théa en introduisant *je suis SÛR*. Il y a donc, au plan verbal une extraction doublée d'une reformulation. Cependant, la force de l'argumentation de Michaël passe nettement par le prosodique :

```
                    ---------------------->
          je suis  SÛR      il y a des [sys°tem] ↓
(accent d'emphase)      (rythme accéléré)  (CC)
```

Pour contredire Théa et lui montrer qu'il est sûr que l'on peut simplifier la tâche de lecture en L2, par des systèmes, Michaël prononce *SÛR* avec un accent secondaire d'emphase puis accélère le rythme sur la dernière partie de son énoncé *il y a des [sys°tem]*, ce qui contribue à une augmentation de la force articulatoire de cet adjectif.

L'implication de l'intonation peut donc consister à doubler la force discursive d'un énoncé mais elle peut aussi fonctionner de façon autonome au plan discursif. Examinons plutôt l'exemple 16 :

(16) Ka : c'est maison

1 E :	heu:: j'ai rencontré mon ami j'ai rencontré cet ami dans + une maison + j'ai rencontré cet ami dans + ma maison ++ ça fait une différence quand même + non ↑
2 Ka :	ma maison c'est chez moi + et une maison c'est:: ((geste signifiant l'évidence))+ maison
3 NNs :	((rires))

En 2, Karolina à la fois par le biais du geste et de l'intonation confère à son énoncé un sens qui n'est pas exprimé verbalement :

```
a)  ma maison   →   c'est chez °moi      ↓ +
                (CT)              (CC)
b)  et une maison c'est::   →   ((geste signifiant l'évidence)) +
                    (CT)
c)  mai
                    son ↓
    Aigu Grave      (CC)
-------------------------------------------------------------------------------------
```

Karolina explique ici la différence de sens entre ma maison et une maison. En (a) elle donne une définition verbale de « ma maison » *c'est chez °moi*. Pour expliquer « une maison » elle semble avoir plus de difficulté.

C'est ainsi qu'elle produit le segment (b) avec allongement hésitatif sur *c'est::*, doublé d'un contour continuatif et d'un geste qui semble signifier l'évidence (pour des travaux récents sur l'implication gestuelle dans le discours, voir Kida, 2002 et Kida & Faraco, 2002 et sous presse). Karolina résout prosodiquement son problème d'explication en (c).

Elle dote la première syllabe « mai-» du mot « maison » d'un registre suraigu pour accroître la perception d'une descente dans le grave sur la deuxième syllabe du mot « -son ». La portée de ce dispositif intonatif vient ajouter un commentaire métalinguistique sur la forme concernée du type « une maison c'est quelque chose d'évident, de simple à comprendre ». En 3, d'ailleurs les autres apprenants se mettent à rire devant l'évidence d'une telle explication.

5. 3. Intonation pragmatique

À ce point de la réflexion, nous allons ajouter aux intonèmes continuatif et conclusif dont nous avons déjà parlé, une autre forme d'intonème que nous appellerons parenthétique (PAR). La forme de la courbe mélodique correspondant à un tel intonème suit un mouvement plat.

Voyons dans l'exemple suivant comment cette forme peut être réalisée concrètement :

(16) Mi : je ne connais pas

1 Mi :	mais + mais je dois protéger les Français maintenant vraiment parce que le truc est: + je ne connais vraiment beaucoup de Français
2 E :	je ne connais PAS +
3 Mi :	pas + ah oui + je ne connais pas ((doigt sur la tempe = oubli)) + ah oui j'ai oublié le pas + je connais pas beaucoup des Français + mais je crois que ça dépend à moi à moi ↑ + c'est ma fau/ c'est ma faute

En 1, Michaël produit l'énoncé *je ne connais vraiment beaucoup de Français* en omettant le « pas ». Immédiatement E corrige avec un accent d'emphase sur l'élément oublié. Voyons de près ce qui se passe en 3 qui est la réaction de Michaël à la correction de l'enseignante :

a) pas ↓+
(CC)

---

b) ah oui → + je ne connais pas ↓ ((doigt sur la tempe = oubli)) +
(CT) (CC)

<---------->

c) ah oui j'ai oublié le pas +
<--PAR---PAR---PAR-->

---

d) je connais pas beaucoup des Français → +
(CT)

En (a), Michaël effectue une prise partielle de la correction, c'est-à-dire la seule prise de l'élément qui manquait à sa phrase « pas » Le segment (b) commence par un modulateur, qui est en quelque sorte, l'expression de la prise de conscience du caractère incomplet de son premier énoncé. Viennent, ensuite une prise complète de la correction et un geste anticipant l'idée qui va être exprimée dans l'énoncé suivant (c) : *j'ai oublié*. Enfin, en (c), l'intonation de parenthèse basse doublant le verbal *ah oui j'ai oublié le pas*, indique clairement que Michaël se parle à lui-même. Il s'agit d'une prise de conscience de son propre énoncé et c'est l'intonation qui lui permet ici de dissocier la parole publique (a, b, d) de la parole qui ne s'adresse qu'à lui-même (c).

6. Conclusion

De ce bref examen de l'implication de la prosodie dans la conversation de classe pour l'apprentissage/acquisition d'une L2, il ressort quelques points qui sembleraient intéressants à approfondir dans le futur.

Tout d'abord, dans une investigation linguistique, le terme intonation doit être pris au sens large. En effet, certaines composantes prosodiques paraissant plus appropriées à la correction d'une production de l'apprenant, les choix de paramètres physiques semblant influencés par le type de correction impliquée. Pour focalisation intonative d'une donnée de la langue, les choix les plus fréquents sont pause, allongement d'un son, proéminence accentuelle et pour correction engagement du partenaire NN contours montant (CT ou ?) ou descendant (CC) et pauses.

Pour ce qui est de l'apprentissage discursif et conversationnel, il semble que le NN doive être sensibilisé à certaines logiques d'adéquation entre découpage en constituants syntaxiques et forme/fonction de l'intonation. En cas d'incompatibilité le cours de l'interaction semble, en effet, pouvoir être troublé.

Nous avons vu, enfin, comment la pratique de la conversation de classe chez des apprenants plus avancés, peut amener à certaines habiletés conversationnelles, par le biais de l'utilisation de l'intonation à des fins discursive, pragmatique ou expressive (e.g. intonation basse et plate pour la parenthèse, changement rapide de hauteur tonale ou de rythme, proéminence accentuelle…).

Pour finir, la réflexion sur l'apprentissage/acquisition d'une langue seconde pourrait gagner en richesse si l'on tenait compte de l'intonation, tant dans sa dimension phonétique que phonologique.

Références bibliographiques

Calbris (G.). 1969. *La prononciation et la correction phonétique*. Paris : Hachette, Coll. « Le Français dans le Monde ».

Cosnier (J.). & Brossard (A.). 1984. « Communication non verbale : co-texte ou contexte ? ». in : Cosnier (J.). & Brossard (A.), (eds). *La communication non-verbale*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 1-29.

Danon-Boileau (L.) & Morel (M.–A.). 1995. « intonation et intention. Du suprasegmental au verbal. Le malheur de la question c'est la réponse ». in : Richard-Zapella (ed). *Colloque sur le questionnement social*. Université de Rouen : IRED, pp. 155-163.

Daushendschön-Gay (U.) & Krafft (U.). 1990. « Éléments pour l'analyse du SLAS ». Communication au *3e colloque du Réseau Européen de laboratoires sur l'Acquisition des langues*. Bielefeld.

Delattre (P.) 1966. « Les dix intonations de base du français ». in : *French Review*. 40, American Association of Teachers of French, Illinois, pp. 1-14.

Dubois (J.), Giacomo (M.), Guespin (L.), Marcellesi (C.) & Mevel (J.-P). 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Faraco (M.) 2002. « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 ». in : *Aile.* 16, pp. 97-120.

Faraco (M.) 2003. « Prosodie, gestualité et apprentissage d'une langue seconde en milieu guidé ». Communication *Interfaces Prosodiques*, Colloque international de l'AAI, Nantes, les 27, 28 et 29 mars.

Faraco (M.) & Kida (T.) 2002. « Implications de l'intervention de l'enseignant sur la conduite de reprise des apprenants ». Communication *Seminar of British Association for Applied Linguistics BAAL CUP, Linguistic development in French*, University of Southampton, UK. 18-19 July 2002.

Faure (G.) & Di Cristo (A.). 1980. *Le français par le dialogue*. Paris : Hachette, Coll. « Outils ».

Fraisse (P.). 1974. *Psychologie du rythme*. Paris : P.U.F.

Galisson (R.) & Coste (D.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Garde (P.). 1965. « Accentuation et morphologie ». in : *La linguistique*. 2, pp. 25-39.

Guberina (P.). 1965. *La méthode audio-visuelle structuro-globale*. in : *Revue de Phonétique Appliquée*. 1.

Guberina (P.) 1972. « Sur la notion de structuro-global ». in : *Revue de Phonétique Appliquée*. 2.

Kasper (G.). 1984. « Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse ». in : *Language Learning*. 34, 4, pp. 1-20.

Kida (T.). 2002. « Multimodalité de l'interaction natif/non-natif : cas de négociation du sens ». in : *Travaux interdisciplinaires de Parole et langage d'Aix-en-Provence*. 21, pp. 87-100.

Kida (T.) & Faraco (M.). 2002. « Gesto y iniciación de la interacción didáctica en L2 », in : *deSignis*. 3, pp. 113-131.

Kida (T.) & Faraco (M.). Sous presse. « Gesture in second language discourse : metacommunication and perlocution ». in : Rector (M.), Poggi (I.) & Trigo (N.), (eds). *Gesture : meaning and use*. Porto, Portugal : Universidad Fernando Pessoa.

Krafft (U.) & Dausendschön-Gay (U.). 2001. « La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales ». in : *Marges Linguisitiques*. 2, pp. 120-139.

Lacheret-Dujour (A.) & Beaugendre (F.). 1999. *La prosodie du français*. Paris : C.N.R.S. Éditions.

Léon (P.) & Rossi (M.). 1979. *Problèmes de prosodie*. Torento : Didier, Coll. « Studia Phonetica » [Vol. XVII : Approches théoriques ; Vol. XVIII : Expérimentations, modèles et fonction].

Martin (Ph.). 1979. « Sur les principes d'une théorie syntaxique de l'intonation ». in : Léon (P.) & Rossi (M.), (eds) 1979. *Problèmes de prosodie*. Torento : Didier, Coll. « Studia Phonetica », pp. 91-101.

Martin (Ph.). (1981). « Pour une théorie de l'intonation : l'intonation est-elle une structure congruente à la syntaxe ? ». in : Rossi (M.) & al (eds.) 1981. *L'intonation : de l'acoustique à la sémantique*. Paris : Klincksieck, Coll. « Études linguistiques », pp. 234-271.

Matthey (M.). 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.

Meschonnic (H.) 1982. *Critique du rythme*. Paris : Verdier.

Paradis (M.). 1994. « Neurolinguisitics aspects of implicit and explicit memory ». in : Ellis (N.-C.), (ed). *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, pp. 393-419.
Rossi (M.). 1981. « Vers une théorie de l'intonation ». in : Rossi (M.) & al. (eds) 1981. *L'intonation : de l'acoustique à la sémantique*. Paris : Klincksieck, Coll. « Études linguistiques », pp. 290-296.
Rossi (M.). 1999. *L'intonation, le système du français : description et modélisation*. Paris : Ophrys, Coll. « L'essentiel, français ».
Rossi (M.), Di Cristo (A.), Hirst (D.), Nishinuma (Y.) & al. 1981. *L'intonation : de l'acoustique à la sémantique*. Paris : Klincksieck, Coll. « Études linguistiques ».
Schmidt (R.). 1995. *Attention & awareness in foreign language learning*. University of Hawaï at Manoa : Second language teaching and curriculum center.

Conventions de transcription

+	:	pause (le nombre de signes + en indique approximativement la longueur)
:	:	allongement d'un son
aa°aa	:	accent primaire ou lexical
aaAA	:	accent secondaire ou de focalisation
aaa aaa	:	changement rapide de registre ou de hauteur tonale
----->	:	accélération du rythme
[...]	:	transcription phonétique
/	:	mot inachevé
<u>aaaa</u>	:	chevauchement entre deux tours de parole des interlocuteurs
((...))	:	informations supplémentaires (e. g. visuelles)

Courbes intonatives

1. Formes

↓	:	contour descendant
→	:	contour montant de continuité
↑	:	contour montant de question

2. Fonctions

CC	:	intonème conclusif
CT	:	intonème continuatif
?	:	intonème de question
PAR	:	intonème parenthétique

Comment est-ce qu'on interprète :
« Ne dites… mais dites plutôt… » ?

Par S.-E. Carroll
Institut pour les études anglaises et américaines
Université de Potsdam
(Allemagne)

Mai 2003

1. Introduction

Deux questions fondamentales se posent pour le développement d'une théorie de l'acquisition du langage :

(1)

a. Quels sont les mécanismes qui déclenchent et contrôlent l'acquisition ?
b. Comment ces mécanismes fonctionnent-ils dans l'acquisition de cas particuliers ?

Nous ne pouvons pas répondre à ces questions dans l'abstrait ; tout dépend des présuppositions que nous faisons à propos de l'organisation cognitive. Certains chercheurs, Krashen (1981, 1982, 1985) par exemple, ont distingué deux types d'acquisition, appelons-les « Acquisition 1 » et « Acquisition 2 », Il fait l'hypothèse que l'Acquisition 1 a lieu de façon inconsciente et implique nécessairement le déploiement d'universaux linguistiques. L'Acquisition 2, par contre, a lieu de façon consciente et se base sur l'instruction métalinguistique. Selon Krashen, seule l'Acquisition 1 peut mener à la compétence linguistique du locuteur natif, car seule une acquisition qui est le produit d'une analyse inconsciente des données linguistiques ordinaires déclenche les « bons » mécanismes. Les mécanismes qui causent l'Acquisition 2, par contre, permettent la formation de généralisations métalinguistiques qui décrivent plus ou moins bien la langue mais ne permettent pas l'emploi des procédures psycholinguistiques adéquates. D'ailleurs, dit Krashen, l'Acquisition 2 déclenche l'opération d'un moniteur qui déploie ces « règles grammaticales » lorsque l'apprenant parle et qui le pousse à se concentrer sur les erreurs dans sa parole, l'empêchant ainsi de parler couramment et avec aise. Selon Krashen, l'Acquisition 2 mène à un savoir non mobilisable. Schwartz (1986, 1987) élabore la distinction de Krashen, prétendant que l'Acquisition 1 se fait à partir d'analyses de la trame sonore tandis que l'Acquisition 2 se fait à partir d'informations conceptuelles encodées dans un type de mécanisme exécutif central. Cette information conceptuelle ne peut pas avoir d'influence sur le développement de la grammaire de l'apprenant, dit-elle, puisque la grammaire (et les procédures d'acquisition qui la créent) est plus ou moins isolée des opérations de l'exécutif central. Selon Schwartz l'instruction métalinguistique et plus particulièrement la correction verbale ou écrite (en somme, toute « donnée négative », voir Schwartz & Gubala-Ryzak, 1992) ne peut que jouer un rôle important dans le développement d'un savoir métalinguistique, qui est cependant d'importance secondaire dans la performance linguistique. L'acquisition de la compétence linguistique se fait uniquement sur la base de l'analyse de données « positives », c'est-à-dire sur la base de la communication ordinaire.

À cette position radicale s'opposent plusieurs chercheurs qui prétendent soit que l'instruction métalinguistique et la correction verbale sont une sorte d'input possible à l'apprentissage linguistique (dans le sens usuel de ce mot), soit qu'elle est une sorte d'input nécessaire pour étayer certaines lacunes dans l'information mise à la disposition de l'apprenant par la conversation (White, 1989, 1991). La plupart de ces recherches portent sur la nature des interactions entre les locuteurs apprenants et les locuteurs natifs.[1]

[1] Voir Long (1980, 1981, 1983, 1996), Giacomi (1983, 1985), Gass & Varonis (1985a, 1985b, 1989, 1994), Varonis & Gass (1985a, 1985b), Brock, Crookes, Day & Long (1986),

Elles examinent le nombre et le type des interactions et fournissent des données solides sur la structure du discours. Une petite partie porte sur la logique de l'apprentissage par instruction grammaticale et/ou par correction verbale.[1] Elle essaie de comprendre le fonctionnement de la correction dans l'apprentissage. Le but de notre article est de poursuivre cette deuxième voie. Cette recherche se situe alors dans l'optique des études sur les contraintes portant sur l'apprentissage des langues humaines (« learnability studies »). Dans la deuxième partie de l'article, nous discuterons les limites de la restructuration grammaticale par correction vue comme un problème d'interprétation de l'information. Dans une troisième partie, nous nous servirons de détails sur l'apprentissage de la négation afin d'exemplifier les possibilités de l'apprentissage à partir de données négatives. Le cheminement de l'apprentissage naturel de la négation est bien décrit. La question à laquelle il faut donner une réponse est : s'il apprenant a une grammaire de telle forme, comment est-ce que la correction explicite ou implicite peut-elle causer la restructuration de cette grammaire en une grammaire ayant une forme différente ?

2. La logique de l'apprentissage par l'interaction

2.1. Et si l'interaction rendait l'input à l'apprentissage plus simple ?

Depuis longtemps les chercheurs en acquisition savent que l'apprentissage d'une langue implique l'apprentissage de systèmes de connaissance d'une grande complexité et subtilité. Pour les théories d'apprentissage qui supposent que l'apprentissage reflète directement la nature des stimuli linguistiques, le problème de l'explication se pose ainsi : Comment un être peut-il apprendre ces systèmes à partir de stimuli qui semblent, de prime abord, appauvris (White, 1989) ? Derrière la recherche interactionniste se trouve une idée d'une simplicité alléchante : les locuteurs aident l'apprenant. Ils adaptent leur parole aux capacités linguistiques de l'apprenant et, en le faisant, simplifient sa tâche. L'adaptation se fait en principe de différentes façons et nous pouvons imaginer plusieurs hypothèses quant à la nature de la simplification — le locuteur natif, par exemple, ralentit son débit et emploie ainsi des processus phonétiques qui permettent mieux à l'apprenant de reconnaître les items lexicaux dans le continuum phonétique (restauration de syllabes normalement élidées, articulation de suites de consonnes dans une syllabe complexe là où il y aurait élision ou épenthèse, etc.). Le locuteur natif répétera peut-être son énoncé quand l'apprenant signale qu'il ne l'a pas compris. La répétition aidera aussi à la reconnaissance des mots d'un énoncé quand l'analyse phonétique assume pour l'apprenant trop de mémoire de travail. Peut-être le locuteur reformulera un énoncé, se servant d'un mot ou d'une construction syntaxique plus facilement identifiable parce que l'apprenant les a déjà encodés.

Toutes ces adaptations sont censées aider à la compréhension du message, c'est-à-dire, elles aident l'apprenant à reconnaître une information transmise sous une forme qu'il a déjà encodée. Pour expliquer l'apprentissage, toutefois, il faut comprendre exactement comment une meilleure compréhension d'un énoncé aide à l'encodage de formes que l'apprenant n'a jamais entendues, à la re-représentation des formes ou des structures encodées sous une autre forme, ou à la découverte des contraintes qui régissent les structures. D'une part, ce n'est pas évident que le fait de faciliter la reconnaissance de ce qui a déjà été acquis aide l'apprentissage du nouveau. D'autre part, ce ne sont pas les structures sémantiques qui constituent la compétence grammaticale. Quel est le rapport, alors, entre les représentations sémantiques d'une correction explicite ou implicite et la représentation phonologique ou morphosyntaxique d'une phrase ? Sans la démonstration empirique de l'existence d'un tel rapport, l'idée qu'une meilleure compréhension d'un énoncé mène nécessairement à

Vion (1986), Pica, Young & Doughty (1987), Broeder (1987), Pica (1988), Vasseur (1990), et Allwood (1993).

[1] Voir Carroll, Roberge & Swain (1992), Carroll & Swain (1993), Carroll (1995, 1997, soumis). Il y a une littérature importante qui porte sur l'efficacité de l'instruction linguistique et métalinguistique, voir Pienemann (1987), Lightbown & Spada (1990), Doughty (1991), Lightbown (1991), Cadierno (1992, 1995), Harley (1993), Spada & Lightbown (1993), VanPatten & Cadierno (1993a, 1993b), Cheng (1995), VanPatten (1996).

l'apprentissage de la grammaire me semble naïf (voir Loschky, 1994). Examinons le problème de plus près. Il est difficile de voir comment l'apprenant peut mieux apprendre les contraintes qui régissent une construction syntaxique (par exemple celles sur la négation et les expressions indéfinies de l'anglais *anyone, anything, anywhere, someone, something, somewhere*) si ses interlocuteurs passent à une autre construction chaque fois que l'apprenant signale qu'une interrogative lui pose des problèmes de compréhension. Rappelons qu'en anglais la forme de l'expression indéfinie change dans une phrase négative, mais seulement quand la négation la commande, d'où *I saw someone/I didn't see anyone* versus *Someone left/Someone didn't leave/*Anyone left/*Anyone didn't leave, I don't think anyone left*.[1]

La théorie de l'apprentissage traditionnelle présuppose que si l'on apprend quelque chose d'un stimulus, il faut, donc, que les propriétés essentielles du stimulus soient présentes. Invoquer des adaptations qui consistent à éviter précisément les formes qu'il faut acquérir mène à une contradiction, à moins que l'on ne puisse démontrer que les mêmes propriétés sont aussi présentes dans les structures dites plus simples. À notre connaissance, personne n'a tenté un tel exercice. Plus généralement, il est difficile de comprendre comment la simplification des stimuli linguistiques peut aider l'apprenant à développer une grammaire plus complexe. Avant d'adopter l'hypothèse que la « négociation du sens » facilite l'apprentissage, il faut que les interactionnistes répondent à la question suivante : Comment est-œ que la simplification de l'input peut-elle aboutir à la complexification des représentations grammaticales ? Il est possible que la simplification d'une structure ou d'une forme dont le traitement mobilise beaucoup de capacité de mémoire facilite l'apprentissage quand cette capacité est libérée pour l'analyse et l'encodage de nouvelles formes. Dans ce cas, toutefois, la forme du stimulus n'est pas pertinente pour la résolution du problème de l'apprentissage. Tout ce qui compte, c'est que la demande à l'égard des capacités cognitives fixes soit allégée. Pour que la simplification ait de l'importance pour l'encodage (donc, pour la compétence), il faut qu'il y ait un rapport direct entre les propriétés du stimulus et les propriétés de la représentation encodée. Jusqu'à présent, les chercheurs interactionnistes n'ont pas fait cette distinction nécessaire et n'ont pas pu établir un rapport direct entre la forme de l'input simplifié et la forme du savoir acquis.

Un autre problème dans cette littérature est une certaine réticence à décrire les principes d'apprentissage adoptés. Derrière l'hypothèse que la simplification de l'input facilite l'apprentissage, nous semble-t-il, se trouve implicitement plusieurs autres hypothèses qu'il faut mettre à jour. Une hypothèse en particulier nous intéresse ici, celle de l'acquisition par étapes. C'est une vérité de Lapalisse de présupposer que l'apprenant apprend d'abord les choses qui sont les plus simples. Pour dire que la simplification de l'input aide l'acquisition, il faut présumer que l'encodage et la maîtrise des représentations simples créent la fondation pour l'encodage de structures plus complexes lors des étapes suivantes. Autrement dit, on présuppose que les structures et principes des premières étapes sont préservés dans les grammaires plus complexes. Pourtant, nous savons que cette idée est faussée par la nature de la compétence acquise, qui n'est pas « apprenable » d'un input dit simple. On fait souvent l'hypothèse, par exemple, que l'apprentissage de phrases indicatives sans compléments enchâssés doit précéder l'apprentissage des phrases à compléments enchâssés (avec récursion) parce que celles-ci sont plus complexes que celles-là. Certes, les apprenants apprennent les phrases sans compléments phrastiques avant les phrases à récursion. C'est ainsi que l'on décrit comme simplification la reformulation d'une phrase comme *Mary didn't think that John would come* en une séquence de deux phrases *Mary thought something* et *John wouldn't come*. La parataxe est censée être plus simple que l'hypotaxe (Givon, 1979). Considérons maintenant le problème de l'acquisition de l'ordre des syntagmes dans une langue dite « V2 » comme l'allemand. Dans des phrases sans compléments enchâssés la contrainte V2 exige que le verbe tensé apparaisse dans la deuxième position, ce qui donne à beaucoup de phrases l'ordre Sujet Verbe Objet : *Der Hans spielt mit der Sonja* (Hans joue avec

[1] La possibilité de pouvoir dire *I didn't see someone* ou *I don't think someone left* montre que ces formes ne sont pas en distribution complémentaire. Voir Horn (1989) pour une description encyclopédique de la négation.

Sonja). La topicalisation et l'interrogation créent d'autres ordres : *Mit der Sonja spielt der Hans, Mit wem spielt der Hans ?* L'ordre Sujet Objet Verbe n'est pas permis dans les phrases simples : **Der Hans mit der Sonja spielt*. C'est pourtant l'ordre sous-jacent adopté par la plupart des germanistes (voir Vennemann, 1974 ; Thiersch, 1978 ; Meisel, 1992).[1] Ce n'est que dans des phrases à compléments enchâssés que les données indiquent de façon non-équivoque l'ordre sous-jacent SOV des syntagmes verbaux : *Der Hans will mit der Sonja spielen, Der Hans sagte daß er mit der Sonja gespielt hat*.[2] Autrement dit, l'ordre des syntagmes verbaux n'est pas préservé dans les phrases simples et l'apprenant ne peut pas, par la simple généralisation de l'ordre déjà acquis, passer directement de l'analyse des phrases simples à l'analyse correcte des phrases plus complexes.[3] En fait, les problèmes que rencontrent les adultes à acquérir l'ordre des phrases en allemand découlent possiblement du fait qu'ils postulent d'abord l'ordre des phrases simples et essaient de généraliser cet ordre aux structures enchâssées (Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983 ; Clahsen, 1984, 1988 ; Meisel, 1991, 1997). Les enfants, par contre, semblent organiser l'ordre de la phrase autour de la position des catégories inflexionnelles (Meisel, 1986, 1990, 1991 ; Clahsen, 1988 ; Meisel & Müller, 1992). Ils repèrent les marques de temps dans les phrases enchâssées et semblent construire très tôt tout le système verbal autour des positions où se trouvent les formes tensées.

L'hypothèse que la compréhension facilite l'apprentissage grammaticale repose aussi sur l'idée que l'apprenant peut passer directement d'une représentation du sens d'une phrase à une représentation de sa forme. Pour ce faire, il faut soit que les représentations sémantiques se transforment en représentations grammaticales, soit qu'il y ait des correspondances directes entre les niveaux de représentation.[4] Dans ce cas, le fait d'avoir représenté une catégorie sémantique permettrait la manipulation des formes exprimant la correspondance sens-son. Or, cette correspondance directe entre le sens et la structure morphosyntaxique ou entre le sens et les catégories lexicales et fonctionnelles n'existe pas, comme la correspondance directe entre la forme phonétique et la structure morphosyntaxique n'existe pas (voir Chomsky, 1965 ; Searle, 1969 ; Nespor & Vogel, 1986). Il est alors difficile de voir comment le fait de pouvoir faire une analyse sémantique ou pragmatique du continuum sonore aiderait l'apprenant à mieux l'analyser sur le plan morphosyntaxique.

L'apprentissage des catégories et des structures de la grammaire n'est pas la conséquence d'un acte de compréhension mais la conséquence d'une série d'analyses linguistiques d'un stimulus acoustique ou graphique, à un niveau pertinent de représentation. Donc pour prendre au sérieux l'hypothèse que la simplification de la parole facilite l'apprentissage parce qu'elle facilite la compréhension, il faut que les chercheurs interactionnistes répondent à la question : Comment est-ce que l'apprenant peut passer d'une analyse sémantique à une analyse grammaticale ? À ma connaissance, personne n'a fait cette recherche essentielle.

---

[1] Kayne (1994) propose que chaque langue a l'ordre SVO. Cette analyse n'a pas été généralement adoptée jusqu'à présent.

[2] L'ordre sous-jacent est possiblement aussi donné dans les phrases simples par la position des syntagmes adverbiaux par rapport aux compléments sous-catégorisés : *Der Hans spielt jetzt mit der Sonja* / ? **Der Hans spielt mit der Sonja jetzt*. Il est possible que les apprenants soient particulièrement sensibles à la place des adverbes et comprennent la signification de cet ordre, mais ce n'est pas évident pourquoi ils le seraient en l'absence d'une faculté du langage qui stipule que la place des adverbes dans une phrase en dit plus sur la position des verbes que la place du verbe lui-même.

[3] Il est possible de formuler une théorie de grammaire où les structures complexes sont dérivées par composition de structures simples, voir les travaux de Joshi (1985) et Kroch (1989) entre autres. L'idée de base est que la composition ne peut pas rendre acceptable des structures simples agrammaticales. Néanmoins, ce que ce modèle montre très bien est qu'une telle composition exige un emsemble de contraintes comme celles proposées dans la théorie générative.

[4] Une troisième position, adoptée par beaucoup de psychologues est que les représentations grammaticales n'existent pas. Elles ne sont qu'une façon commode de parler. Selon cette position, il y a une relation directe entre la forme acoustique et le sens.

2.2. La correction est un acte du langage

2.2.1. La correction explicite et implicite

Un autre type d'explication est que les locuteurs natifs enrichissent l'input à l'apprentissage. C'est surtout en rapport avec cette hypothèse que la correction prend de l'importance. L'apprenant parle, il fait une erreur, et son interlocuteur le corrige. Pour comprendre la relation entre la présence d'un énoncé du locuteur natif et l'encodage ou la restructuration grammaticale chez l'apprenant, il faut faire une distinction entre « la correction explicite » et « la correction implicite ». La distinction se base sur le degré duquel le correcteur a exprimé littéralement son intention corrective. Pour faire une correction explicite, le correcteur doit dire quelque chose comme « Non, ce n'est pas grammatical, ce que vous venez de dire ! Ne dites *I catch that not*, mais dites plutôt *I didn't catch that* ». Dans ce cas, le correcteur indique par son choix de vocabulaire qu'il parle du langage de l'autre, et il donne un modèle de la forme voulue.

Pour comprendre l'intention communicative du correcteur, l'apprenant doit pouvoir faire une analyse de l'énoncé et lui donner une interprétation. Puisque l'expression de l'intention corrective est explicite, le problème de l'interprétation revient à un problème d'interprétation des formes référentielles et déictiques. Il faut que l'apprenant soit capable de concevoir des unités linguistiques parmi les entités du monde du discours. Et pour comprendre le rôle possible de la correction explicite dans l'apprentissage linguistique, il faut que nous, chercheurs, découvrions la nature de cette conceptualisation.

Les interactionnistes ont tendance à écrire comme si l'apprenant doit nécessairement saisir tout de suite que « ce » réfère à une unité grammaticale, par exemple, une phrase rendue en termes morphosyntaxiques, mais pour pouvoir interpréter « ce » comme référent à une structure syntaxique, il faut que l'apprenant soit capable d'encoder et de raisonner avec de tels concepts. Si nous ne savons pas que nos apprenants ont eu une formation linguistique formelle, nous ne pouvions pas savoir s'ils ont la capacité conceptuelle nécessaire. L'analyse d'un corpus d'échanges n'est pas la méthodologie qui convient pour déterminer comment les apprenants comprennent une correction.

Le même problème de méthodologie existe dans le cas de la correction implicite, par exemple quand l'interlocuteur natif reformule une erreur de façon correcte, répète l'énoncé erroné ou pose une question qui indique qu'il n'a pas compris. En fait le problème de l'interprétation devient plus complexe pour l'apprenant quand le correcteur emploie une correction implicite. Dans ce cas, le correcteur ne dit pas littéralement que l'apprenant a commis une erreur. Voir les exemples sous (2).

(2)

a. L'apprenant dit : *I catch that not.*
Correction explicite de la part de l'interlocuteur : Non, c'est faux ! Ne dites pas *I catch that not*, mais dites plutôt *I didn't catch that*.
b. L'apprenant dit : *I catch that not.*
Correction implicite de la part de l'interlocuteur : *I beg your pardon ? You didn't catch that ?*
L'apprenant reformule son énoncé : *I didn't catch that.*
L'interlocuteur continue la conversation : *So, was it too noisy ?*

Pour que le contenu d'un énoncé correctif ait possiblement un effet sur la grammaire de l'apprenant, il faut que l'apprenant comprenne que l'énoncé exprime cette intention corrective. Carroll (1995) a été la première à tirer une conclusion importante de cette observation : la correction n'est pas une propriété objective de la parole de l'interlocuteur.

Elle constitue un acte du langage (voir aussi Carroll, soumis). Puisque la correction n'est pas présente dans la forme acoustique de l'énoncé du correcteur, il faut que l'apprenant infère la correction soit par le sens littéral de ce que le correcteur dit (la correction explicite) soit parce que l'acte du correcteur viole le principe gricéen de la pertinence (Carroll, 1995, soumis).

2.2.2. L'interprétation de cet acte

La théorie des actes du langage postule l'organisation suivante pour chaque acte (Bach & Harnish, 1979) :

(3)

a. Elle possède un contenu propositionnel ;
b. Elle exprime une attitude de la part de celui qui parle ;
c. Une performance heureuse d'un acte nécessite la satisfaction de conditions de réussite (« success conditions ») et peut-être aussi des conditions d'adéquation (« felicity conditions »).

Le contenu propositionnel d'un acte est la proposition que le locuteur veut dire. Dans le cas d'une correction explicite ou implicite, il s'agit d'un ensemble de propositions qui portent sur l'acceptabilité du choix linguistique de l'apprenant, par exemple., LA FORME… N'APPARTIENT PAS A LA LANGUE ANGLAISE ; LA FORME… N'EST PAS LA PRONONCIATION DU MOT… ; LA FORME… N'A PAS LE SENS […], etc. Ce qui distingue un acte linguistique d'un acte métalinguistique est le contenu propositionnel ; celui d'un acte métalinguistique réfère toujours à une entité linguistique. Ces objets font, bien sûr, partie de l'univers des choses. Toutefois, la connaissance de l'existence d'objets tels MOT, PHRASE, CONSONNE dépend étroitement de l'expérience de l'individu, comme la connaissance de l'existence des ananas ou papayes. Pour pouvoir enrichir l'input fourni par les énoncés non-métalinguistiques, il faut que l'apprenant arrive au bon contenu propositionnel et pour ce faire il faut que l'apprenant soit en mesure de conceptualiser les unités linguistiques et les principes linguistiques. Nous ne savons pas à présent si les adultes sont en général capables de concevoir une langue en termes métalinguistiques. Mais la situation est beaucoup plus compliquée. Si l'apprenant fait l'inférence que le correcteur dit : VOTRE SYNTAXE EST FAUTIVE quand il a voulu en réalité dire : VOTRE PRONONCIATION EST FAUTIVE, la correction mènera l'apprenant à corriger ce qui est correct, ou à faire des restructurations là où il ne faut pas le faire.

Le problème de la bonne interprétation de la correction est qu'elle exige une interprétation non littérale d'un énoncé qui n'est pas toutefois figurative. Un acte de langage exprime une attitude de la part de celui qui parle. Normalement, cette attitude porte seulement sur la nature de ce que le locuteur dit lui-même. Donc, si j'affirme qu'il pleut dehors, je communique non seulement la proposition IL PLEUT DEHORS PENDANT QUE J'ECRIS, mais aussi que je crois à la vérité de cette proposition affirmée. La correction verbale a la propriété curieuse qu'elle exprime le fait que le locuteur croit à la justesse de son opinion (il s'agit alors d'un type « représentatif » d'acte illocutionnaire comme les assertions, prédictions, reportages, etc.), en même temps, il exprime un jugement de valeur sur quelque chose que l'autre a dit (il s'agit donc d'un type spécial d'acte « évaluatif », comme les excuses, les condoléances, les salutations, etc.), et il exprime le désir que l'apprenant fera quelque chose (il s'agit donc d'un type spécial d'acte « directif », comme les questions, les invitations, les commandes, les suggestions, etc.).[1] La reconnaissance de la nature directive de la correction est signalée dans certaines études où l'on analyse une répétition par l'apprenant du modèle offert par le correcteur (appelée « uptake » par les chercheurs anglophones) comme preuve que l'apprenant a compris le message.

(4) *La structure de l'acte correctif*

a. acte illocutionnaire représentatif (énoncé X ne fait pas partie de la langue Y)
b. acte illocutionnaire évaluatif (énoncé X est mauvais ; énoncé Y est meilleur)
c. acte illocutionnaire directif (ne plus dire X, dire plutôt Y)

Nous concluons donc qu'une propriété importante de la correction est que l'interlocuteur a une intention communicative particulière — celle de corriger le langage de l'apprenant — et que cette intention communicative comporte trois aspects différents : l'expression d'une proposition, l'expression d'un jugement de valeur, l'expression du désir que l'apprenant se conforme linguistiquement au jugement du

[1] Qu'il s'agit aussi d'un acte directif est signalé par le fait que souvent le correcteur ne sera pas content avant que l'apprenant n'ait répété la correction ou indiqué d'une autre manière qu'il l'a enregistrée. Évidemment, dans ce cas, l'action que l'apprenant doit faire est une action psychologique qui ne se laisse pas observer par le correcteur.

correcteur. Le locuteur natif réussit à la communiquer quand l'apprenant reconnaît le contenu propositionnel de l'énoncé, et quand il reconnaît aussi la force corrective de l'énoncé.

Puisque la correction n'est pas une propriété objective de la parole du locuteur natif, un des problèmes de l'analyse du discours entre les locuteurs natifs et les apprenants est d'établir à partir d'échanges tel celui proposé dans l'exemple fictif (2b), si le locuteur natif a en réalité une intention corrective. Plus l'intention corrective est exprimée indirectement, plus difficile il devient de déterminer qu'une intention corrective a été exprimée. Rien dans la parole du locuteur natif dans (2b) nous force à conclure qu'il cherche autre chose qu'une vérification de l'intention communicative de l'apprenant. Rien ne justifie la conclusion, indépendamment d'une vérification auprès de celui qui parle, qu'il s'agit bien et bel d'une correction. En dehors de la salle de classe, il est peu probable que l'apprenant entende souvent des corrections explicites où le correcteur signale par son choix de mots son intention corrective. [1] Dans ce cas, il s'exprime littéralement.

> « If the speaker is speaking literally, then the operational meaning of the utterance involves one of semantic interpretation of the linguistic expression uttered. In fact, it would seem worthwhile to posit, as a working assumption of language use, an assumption of the literalness which dictates that unless there is evidence to the contrary, the hearer should operate under the assumption that the speaker is speaking literally. Following this assumption, the hearer would forego processing the utterance for its literal operational meaning only if there were reason to ». (Fraser, 1983, pp. 33)

Il s'en suit que si la majorité des corrections est constituée de corrections implicites, il faut que l'apprenant découvre l'intention communicative du correcteur par inférence. Plus la correction est implicite, plus l'apprenant doit faire une chaîne de raisonnements qui risquent de le conduire à un message autre que celui voulu. Carroll (1995) donne des exemples de correction tentée qui ont échoué parce que l'apprenant n'a pu donner à l'énoncé du correcteur une interprétation littérale.

Peut-on corriger sans avoir d'intention corrective ? Non ; la présence d'une intention corrective est une des conditions de réussite qui gèrent cet acte du langage.[2] Fraser (1983, pp. 30) précise la relation entre communication et intention de communiquer.

> « Although we communicate in many different modes, linguistic communication occurs only in those cases in which we *intend* in using language to convey certain attitudes to our hearer (for example, that we want our utterance to have the force of a request) and the hearer *recognizes* what these attitudes are, based upon what we have said. Such communication is based on but certainly not exhausted by what we say when we speak. On the other hand, such communication does not extend to how we have affected the hearer because we have said something and have communicated our intended force (attitude). Any effects beyond the successful recognition of the speaker's, such as convincing, annoying, or confusing the hearer, are not part of communication but the result of communication, or perhaps the result of the failure to communicate ». (Fraser, 1983, pp. 30 ; mise en relief dans l'original.)

---

[1] La correction explicite spontanée dans le discours entre locuteur natif et non-natif est aussi peu fréquente que dans les conversations entre parents et enfants (voir Chun, Day, Chenoweth & Luppescu, 1982 ; Day, Chenoweth, Chun & Luppescu, 1984 sur l'input en L2, voir Brown et Hanlon, 1970 ; Hirsh-Pasek, Treiman & Schneiderman, 1984, sur l'input en L1). Alors le seul type de correction qui pourrait jouer un rôle significatif est le type implicite. La littérature sur ce type d'enrichissement de l'input en L1 est grandre, voir, entre autres Moerk (1983a, 1983b, 1985, 1991), Snow & Goldfield (1983), Demetras, Post & Snow (1986). Nous avons cité la littérature sur la correction implicite en L2. Ce type de correction est très limité en termes de sa fréquence et sa portée. Dans mon corpus de corrections spontanées, la plupart constitue une reformulation d'un mot mal prononcé, par exemple, l'apprenant dit : *Er hat ge[z]eichnet*. L'interlocuteur répond tout de suite : *ge[ts]eichnet! [ts]!* Il faut rajouter aussi que la correction explicite n'est pas si fréquente non plus dans la salle de classe de langue (Chaudron, 1977, 1985 ; Walmsley, 1979 ; Courchène, 1980 ; Swain & Carroll, 1987).

[2] Parmi les conditions d'adéquation (« *felicity conditions* ») se trouvent (i) le fait que l'apprenant ne soit pas déjà au courant du fait qu'il a commis une erreur, et (ii) le fait que l'apprenant croit que le jugement du correcteur soit exat (voir Carroll (soumis) pour plus de discussion.

Fraser invoque ici la distinction d'Austin (1962) entre les « actes illocutionaires » et les « effets perlocutionaires ». Si la correction est un acte illocutionaire, alors il faut que le locuteur natif ait l'intention de corriger, qu'il exprime son intention à travers sa parole, et que l'apprenant comprenne cette intention par l'acte communicatif. Si le locuteur natif n'a aucune intention communicative, il ne peut pas vouloir signaler l'occurrence d'une erreur. Il ne peut pas non plus signaler son jugement de valeur sur la nature de l'énoncé de l'apprenant et il ne peut pas vouloir que l'apprenant corrige son langage.

2.2.3. La correction est dans l'interprétation de l'acte et non pas dans le signal

Cette analyse a des conséquences méthodologiques importantes : il est inutile de compter le nombre de répétitions, reformulations ou marques d'incompréhension dans une conversation parce que ces énoncés ne renseignent pas sur l'intention du locuteur natif. D'une part, l'on peut répéter un énoncé de l'apprenant sans avoir une intention corrective, d'autre part, l'on peut avoir une intention corrective sans l'exprimer de cette façon.[1] La recherche sur la correction implicite exige alors une méthodologie qui nous permettra d'enquêter directement sur les intentions des interlocuteurs (par exemple, à partir d'une auto-analyse rétroactive par les sujets étudiés). De la même façon, la méthodologie courante ne nous renseignera jamais sur les effets perlocutionaires d'une répétition, d'une reformulation ou d'autres types du feedback. Il est toujours possible, vu l'insécurité linguistique de certains apprenants face aux locuteurs natifs, qu'ils interprètent les répétitions etc. comme une correction, malgré l'absence d'intention corrective de la part du locuteur natif. Encore une fois, l'interprétation ne sera pas encodée dans la parole de l'apprenant. Il faut donc avoir recours à une méthodologie qui nous permette d'interroger les apprenants sur leurs états phénoménologiques.

2.3. Et si l'interaction enrichissait l'input à l'apprentissage ?

Pour que l'information tirée d'une correction joue un rôle dans la restructuration grammaticale, certains prérequis psycholinguistiques doivent être satisfaits : l'apprenant doit être en mesure d'analyser la phrase du locuteur (c'est-à-dire, de faire une analyse des unités linguistiques et de les interpréter sémantiquement) pour représenter son sens ; la représentation sémantique doit pouvoir déclencher des opérations qui amendent les règles de la grammaire, ou encore de telles opérations de restructuration peuvent avoir accès au contenu de la représentation sémantique au moment où elles changent le contenu de la grammaire. Considérons la première observation. Si les capacités de mémoire de travail de l'apprenant dans la L2 sont si limitées qu'il ne peut pas représenter les formes de cet énoncé, alors, il ne pourra représenter son sens qu'avec beaucoup de difficulté (et seulement à partir d'inférences découlant de stimuli visuels ou de stimuli acoustiques mais non-linguistiques). Nous avons déjà signalé que même si l'apprenant a acquis suffisamment de la deuxième langue pour pouvoir analyser un énoncé correcteur phonétiquement, lexicalement et morphosyntaxiquement, son interprétation n'est pas chose facile et exige des capacités plus avancées. Nous avons mentionné l'hypothèse de l'interprétation littérale préférée. L'énoncé « Non, c'est faux » est référentiellement ambigu, le pronom « ce » peut désigner soit le sens de l'énoncé *I catch that not* soit sa forme. Dans Carroll (1995, soumis), nous proposons que l'interprétation préférée est celle qui se base sur des référents primaires, c'est-à-dire, des objets et des individus non linguistiques. Ce n'est que quand cette interprétation mène à une incohérence que l'apprenant doit chercher une interprétation alternative. Seulement quand l'apprenant possède des concepts linguistiques peut-il imaginer une interprétation métalinguistique comme alternative à une interprétation littérale. Dans l'exemple (1a), la deuxième phrase de l'interlocuteur provoque l'inférence que la référence de « ce » dans « Non, c'est faux » porte sur la forme de *I catch that not*. Si l'interlocuteur

[1] Pinker (1989) observe que les parents d'enfants américains répètent aussi bien des formes correctes que des formes erronées. Il n'est pas possible alors de faire l'inférence que la répétition signale toujours une intention corrective.

avait voulu parler de la valeur de vérité de cet énoncé, la suggestion « Ne dites pas *I catch that not*, mais dites plutôt *I didn't catch that* » aurait violé la convention gricéenne de la pertinence. Notons aussi que pour faire cette inférence l'apprenant a besoin de temps. Pour un apprenant qui trouve que l'analyse littérale d'une phrase dépasse les limites temporelles de sa mémoire de travail, il est peu probable que la capacité soit là pour un travail de réflexion sur le contenu de la phrase. Pour toutes ces raisons, il est difficile de croire que la correction explicite puisse jouer un rôle important au début de l'apprentissage linguistique quand les processeurs linguistiques sont facilement débordés.

Passons maintenant à la deuxième observation : il faut que les mécanismes de restructuration puissent avoir accès au contenu de la représentation sémantique et s'en servent lorsqu'ils changent la représentation des catégories ou des règles. Les théories d'acquisition traditionnelles prennent pour acquis, semble-t-il, que toute l'information sémantique représentée est accessible aux mécanismes d'apprentissage. Il faut se rappeler que le seul mécanisme invoqué par les théories d'apprentissage animal est l'association — mécanisme entièrement insatisfaisant pour expliquer les connaissances linguistiques des êtres humains (Kelly & Martin, 1994). Les notions d'assimilation et d'adaptation sont aussi inadéquates sans une spécification de la nature des représentations cognitives (voir Félix, 1981). Et quant à l'idée que l'apprentissage correspond à la formation d'hypothèses, elle est trop vague sans une définition formelle de ce que peut être une hypothèse et sans spécification des opérations qui construisent ces représentations (voir Carroll, 1989, soumis). Certes, il est impossible de croire que l'on peut dériver les distinctions des représentations morphosyntaxiques d'un noyau non structuré de concepts.

Spéculons sur les modalités de l'apprentissage par la « négociation de sens ». Dans le cas le plus clair, celui de la correction explicite, il faut supposer que l'apprenant perçoit correctement l'énoncé du correcteur (l'analyse acoustique est exacte), qu'il est en mesure de l'analyser (c'est-à-dire arriver à encoder une représentation différente des représentations qui ont causé l'erreur), qu'il compare son propre énoncé erroné avec le modèle correct et qu'il réorganise sa grammaire à partir de ce modèle. Nous résumons ces spéculations en (5).

(5) *Étapes de la restructuration grammaticale à partir d'un modèle correctif*

a. l'énoncé du correcteur est encodé correctement dans une représentation acoustique ;
b. l'apprenant fait des analyses intermédiaires (phonologique, lexicale, morphosyntaxique) de la représentation acoustique pour arriver à une interprétation littérale de l'énoncé ;
c. puisque cette interprétation viole le principe de la pertinence, l'apprenant fait l'inférence qu'il s'agit d'une correction ;
d. quoiqu'il ait déjà analysé l'énoncé du correcteur en termes de représentations intermédiaires (5b), l'apprenant est en mesure de rereprésenter l'énoncé en termes des mêmes représentations intermédiaires ou est en mesure de les retenir suffisamment longtemps dans la mémoire de travail pour pouvoir les analyser de nouveau ;
e. l'apprenant est capable de déterminer le niveau d'analyse convenable où se situe l'erreur. Pour ce faire, il faut faire les hypothèses suivantes ;
e' l'apprenant retient en mémoire une représentation de son propre énoncé à tous les niveaux de représentation ;
e'' l'apprenant peut retenir en mémoire une représentation de l'énoncé de son interlocuteur à tous les niveaux de représentation ;
e''' l'apprenant peut comparer systématiquement les représentations de son énoncé avec les représentations de l'énoncé du correcteur ;

Une considération de la nature éphémère de l'analyse linguistique et la nature extrêmement limitée de la mémoire du travail suggèrent que ces étapes spéculatives sont farfelues. Toute la documentation sur le fonctionnement de la mémoire de travail indique qu'elle ne pourrait pas servir comme dépôt pour des représentations phonétique, phonologique et morphosyntaxique de nos énoncés. Il n'y a aucune donnée qui indique que nous pouvons retenir en mémoire de travail les étapes intermédiaires de l'analyse d'une phrase entendue. Il n'y a aucune donnée qui suggère

qui nous retenons en mémoire à long terme, une représentation phonétique, phonologique, ou morphosyntaxique de nos énoncés ou des représentations intermédiaires des phrases analysées par nos analyseurs. Rien n'indique que nous avons la capacité computationelle de comparer systématiquement une représentation d'une phrase input à une représentation d'une structure d'output. Finalement, nous n'avons aucune raison de croire que l'apprenant peut analyser correctement une forme dans l'énoncé correctif si sa grammaire ne dispose pas des règles nécessaires préalables. Autrement dit, si la grammaire de l'apprenant ne possède pas les contraintes qui gèrent *I don't know if anyone left*, il est inconcevable qu'il pourra les encoder simplement parce que quelqu'un a reformulé *I don't know if someone left.* D'où viendrait l'hypothèse ? Il s'agit ici d'un problème plus large : Comment est-ce que l'apprenant peut déterminer la nature d'une erreur dans le modèle offert ? Le problème de la localisation de l'erreur (le « *blame assignment problem* » de Pinker, 1989) est un problème énorme, et à mon avis, non résolu. Il faut éviter l'hypothèse simpliste que la source de l'erreur est toujours « visible » — pour l'apprenant comme pour le correcteur. Sans une description des mécanismes qui la permettent, l'idée est en réalité contradictoire puisqu'il faut présupposer que l'apprenant possède exactement le savoir que, par hypothèse, nous croyons qu'il lui manque. Il est temps, donc, que nous remettions cette hypothèse en question.

3. Le développement de la négation chez Heiko Wode (Wode, 1981)

Wode (1981) a fait une analyse très détaillée de l'apprentissage spontané de l'anglais langue seconde que ses quatre enfants ont fait lors d'un séjour aux États-Unis. Nous résumons les étapes principales signalées par Wode avec des exemples tirés du corpus de son fils Heiko (voir l'Annexe). La question que nous nous posons maintenant est comment la correction pourrait aider l'apprenant à analyser les stimuli qu'il entend et à progresser d'une étape à une autre, ou d'éviter les erreurs relevées par Wode. Comme nous l'avons dit ci-dessus, il est inutile de parler des effets de la correction dans l'abstrait ; il faut plutôt essayer de modeler l'apprentissage d'un phénomène concret. Dans ce qui suit, nous explorerons le problème de l'apprentissage de la négation, en nous basant à la fois sur les détails du développement de la négation chez Heiko fournis par Wode et sur des corrections fictives mais qui sont typiques des corrections que l'on peut observer dans des conversations spontanées et que les chercheurs interactionnistes ont relevées.

L'analyse de Wode fait voir que l'acquisition de la négation anglaise, même pour quelqu'un qui exprime bien la négation dans sa langue maternelle, présente certaines difficultés. Ceci revient à dire que Heiko possède les représentations conceptuelles nécessaires pour réaliser les différentes fonctions de la négation, mais qu'il n'a pas les formes dans la langue 2. Au contraire des jeunes enfants en L1, Heiko ne doit pas développer ces concepts. On peut alors décrire le problème de l'apprenant ainsi : il doit découvrir les formes qui expriment la négation en anglais, et il doit apprendre les contraintes régissant leur co-occurrence. Heiko doit d'abord isoler de la trame sonore les marqueurs de la négation. Il doit donner à chacun son sens. Il doit aussi réencoder une représentation acoustique dans une forme moteur-articulatoire afin de pouvoir lui-même prononcer ces formes, et il doit leur donner un ordre et une place dans une structure morphosyntaxique lorsqu'il crée des phrases.

Commençons par une analyse de la segmentation des marqueurs de la négation. Selon l'analyse de Wode, Heiko, comme beaucoup d'apprenants, commence par l'emploi de la négation anaphorique. La négation anaphorique relie une proposition, soit positive soit négative, à un énoncé précédent. L'énoncé peut exprimer plusieurs fonctions différentes : le refus de faire une action, le rejet d'une offre, ou la volonté de vouloir interdire à quelqu'un d'autre une action (voir Horn 1989). Pourquoi commencer avec ce type de négation ? Sans pouvoir donner une réponse définitive à la question, il nous semble raisonnable de suggérer que la forme de cette négation est plus facile à isoler de la trame sonore et que l'apprentissage des formes [no] ou [jae] permet à l'apprenant de participer à une conversation quand ses moyens d'expression sont extrêmement limités.

La deuxième étape se définit par le fait que Heiko exprime deux fonctions par une seule forme : la négation anaphorique et la négation propositionnelle. La négation propositionnelle exprime la contradiction d'une proposition positive. Nous faisons l'hypothèse que le déclencheur du passage de l'étape 1 à l'étape 2 est le désir de Heiko d'exprimer la négation propositionnelle. Il doit chercher alors une forme pour l'exprimer. Malgré le fait que Heiko sait déjà dans sa langue maternelle qu'une fonction grammaticale sera exprimée de préférence par une forme spéciale, le principe de la suppléance prioritaire (« *pre-emption* », voir Clark, 1987 ; Pinker, 1989) ne joue pas ici.

La sélection de no pour exprimer la fonction propositionnelle est typique des apprenants de l'anglais. Peut-être, choisissent-ils cette forme à cause de certaines propriétés phonétiques du discours qui rendent plus facilement la segmentation de la trame sonore cette forme particulière. Puisque « *no* » est la forme qui exprime la négation anaphorique, nous supposons qu'elle apparaît assez souvent dans le discours quoique des chiffres exacts concernant sa fréquence nous manquent. Elle apparaît sous forme accentuée ; elle apparaît en début de la phrase où elle peut aussi porter sa propre intonation ; elle apparaît parfois toute seule comme réponse possible à une question globale (oui/non) ; elle apparaît aussi de façon répétée dans une phrase, ainsi *No, no, no, no ! Don't do that !* Cette forme de la négation anglaise sera alors isolée de la trame sonore et encodée en mémoire avant toutes les autres formes. En particulier, la forme « *not* » est très souvent remplacée par une variante clitique qui rend sa connexion avec la négation anaphorique plus difficile à percevoir. La suite verbe + clitique et le mot « *not* » sont tous les deux accentuables mais quand ils reçoivent l'accent nucléaire la phrase prend une interprétation spéciale. Dans ce cas la négation exprime la contradiction d'une proposition que l'on vient de faire. Dans une phrase « neutre », l'accent tombe sur le verbe ou sur le nom tête d'un complément d'objet direct (voir (6c)).

(6)

a. Henry DIDN'T do it (despite what you say)
   [Henri ne l'a pas fait (quoi que tu en dises]
b. Henry did NOT do it (despite what you say)
   [Ce n'est pas Henri qui l'a fait (quoi que tu en dises]
c. A : Is he STILL cutting the GRASS ?
   [Tond-il toujours l'herbe ?]
   B : I don't THINK so
   [Je ne le crois pas]

Le passage de la première étape à la deuxième implique la décision d'employer « *no* » pour deux fonctions. Puisque Heiko possède déjà les concepts pertinents, l'emploi de la correction à ce stade n'aide en rien pour faciliter le passage de l'etape 1 à l'étape 2. Pourquoi est-ce que Heiko n'exprime pas la négation propositionnelle déjà à l'étape 1 ? Nous supposons que l'emploi de cette négation nécessite l'encodage des formes de prédicats. La mémorisation de ces formes prendra du temps. Puisque la segmentation des marqueurs de la négation qui se trouvent à l'intérieur de la phrase semble dépendre de la segmentation et de l'encodage des prédicats, il est peu probable que la correction puisse aider Heiko à cette étape à apprendre les formes « *not* » et « *n't* ». Il est peut-être plus raisonnable de postuler que la correction aidera sans doute à l'accroissement les formes phonologiques des prédicats et des syntagmes nominaux.

(7)

A : No finish [Pas terminé]
B : You finished ? [Tu as terminé ?]
A : No [Non]

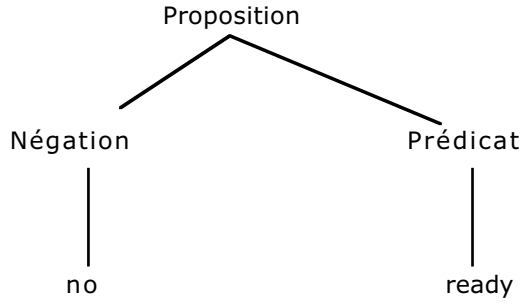
À l'étape 2 de son développement de la négation, Heiko juxtapose un marqueur de la négation et un prédicat. Tous les exemples donnés montrent le mot marqueur devant le prédicat, mais d'autres apprenants placent de temps en temps la marque de la négation à droite du prédicat. Dans des énoncés à deux mots, ces ordres réalisent toutes les possibilités logiques. Il faut rajouter néanmoins que ces deux positions sont réservées au marqueur de la négation anaphorique. L'analyse que l'on fait des données à cette étape dépend donc des présuppositions de la théorie grammaticale que l'on adopte. Une analyse minimale n'accorderait que la structure dans (8b),

se servant de termes sémantiques pour les catégories. Une théorie à catégories morphosyntaxiques autonomes pourrait adopter l'analyse en (8c). Une analyse très riche, dans le cadre de la théorie X-barre, apparaît dans (8d). La correction n'a aucun rôle à jouer dans la détermination de ces structures.

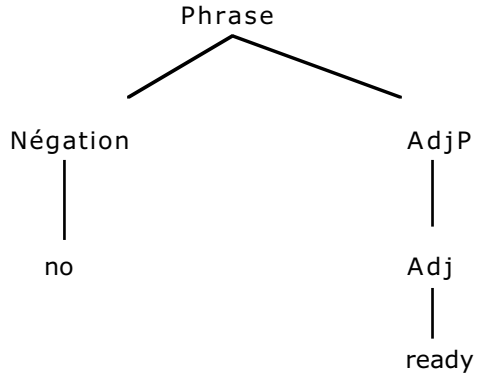
(8)

a. *no ready* [pas prêt]

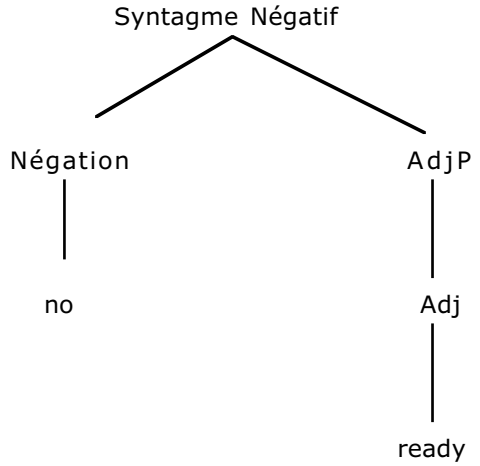
b.



c.



d.



Lors de l'étape 3, la différenciation formelle de « *no* » et « *not* » commence. Les diverses formes clitiques *can't, didn't, won't, shouldn't,* etc. ne sont maîtrisées que plus tard lorsque Heiko commence à produire les formes modales (voir l'étape 5).

L'apparition de ces formes dépend donc de l'apprentissage des lexèmes de base. À aucun moment Heiko n'analyse les formes *can't, won't* ou *didn't* comme des marqueurs simples de la négation. C'est peut-être parce que la fonction négative ne sera découverte qu'après que ces mots reçoivent une autre interprétation. Dans ce cas, l'apprenant sera obligé d'encoder ces mots, de leur donner un sens, de les relier avec les formes *can, will* et *did* avant de pouvoir les analyser comme une suite Modal + Négation. Puisque ces formes sont des mots phonologiques, il nous semble possible que la correction explicite ou implicite puisse en principe aider l'apprenant à isoler ces formes.

(9)

H : No finish
C : Can't you finish ?

Nous avons déjà dit que les questions avec inversion pourraient encourager un encodage exact du mot phonologique *can't* puisque la position en première place est une position de renforcement phonétique (accentuation, re-configuration de la fréquence fondamentale, etc.). Toutefois, il faut que l'apprenant ait l'occasion également d'encoder *can* aussi, qu'il se rende compte que les deux formes expriment le sens POSSIBILITE. Ce n'est qu'à ce moment-là que l'apprenant sera obligé de conclure que *n't* exprime la négation dans *can't*. Encore une fois, il est difficile d'imaginer comment une correction comme dans (9) pourrait, à elle seule, amener l'apprenant à apprendre la forme clitique de la négation.[1]

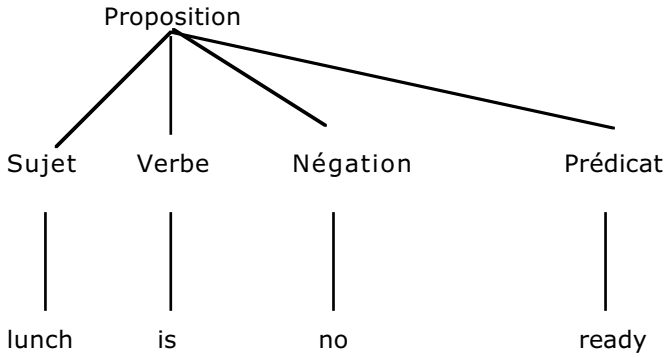
À l'étape 3, les sujets sont exprimés. Auparavant il n'y avait que deux possibilités pour placer le marqueur de la négation — avant le verbe ou l'adjectif exprimé ou après. Heiko a choisi toujours la position avant le mot, ce qui suggère qu'il a déjà appris que le marqueur de la négation précède toujours le SV en anglais. Une fois que l'énoncé devient plus long, le nombre de possibilités pour placer le marqueur de la négation s'accroît. Heiko exprime maintenant des prédicats complexes, réalisés dans la syntaxe par des formes du verbe *be* + Adj(P). Si Heiko avait développé une analyse selon laquelle le marqueur de la négation précède immédiatement le prédicat dans sa portée logique et que cette portée devrait être réalisée dans l'organisation syntaxique, on s'attendrait à ce qu'il emploie un placement « externe », comme Wode le suggère. Toutefois, cette hypothèse est difficile à retenir puisque l'analyse traditionnelle de la négation veut que le sujet apparaisse lui aussi sous la portée de la négation : Négation [Proposition]. Dans ce cas, nous nous attendrions à une étape où Heiko dit : *No lunch is ready* avant qu'il ne passe à *Lunch is no ready* sous la pression de l'ordre de surface de la phrase anglaise. L'hypothèse que l'apprenant organise sa phrase sur la base des propriétés des représentations conceptuelles est alors trop simpliste. Heiko a déjà fait une analyse syntaxique de l'input. Il sait déjà que le sujet de la phrase apparaît à gauche du SAdj et que le marqueur de la négation est plus « proche » du Sadj que du sujet ou du verbe.

Il est possible que le système de la négation n'a pas changé dans le sens que la place de la négation, elle, a changé. Heiko construit peut-être des structures plus élaborées à gauche du SAdj et dans ces structures l'occurrence du sujet et le verbe *be* donne l'apparence d'un réordonnancement du marqueur de la négation. Des structures possibles à l'étape 3 sont données en (10).

(10)

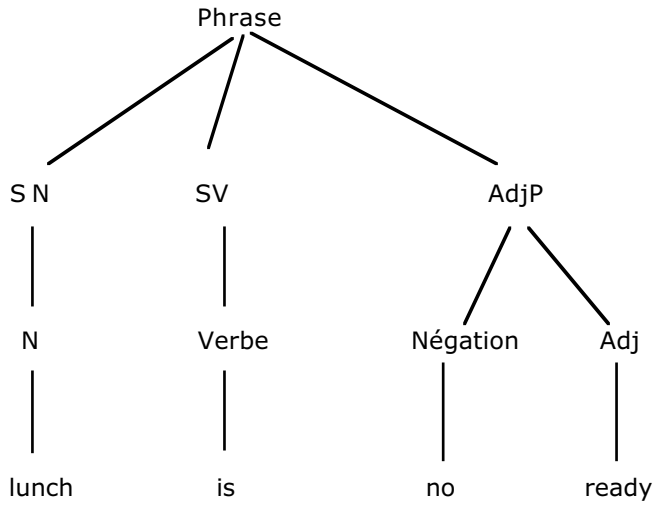
a. *lunch no ready*

b.



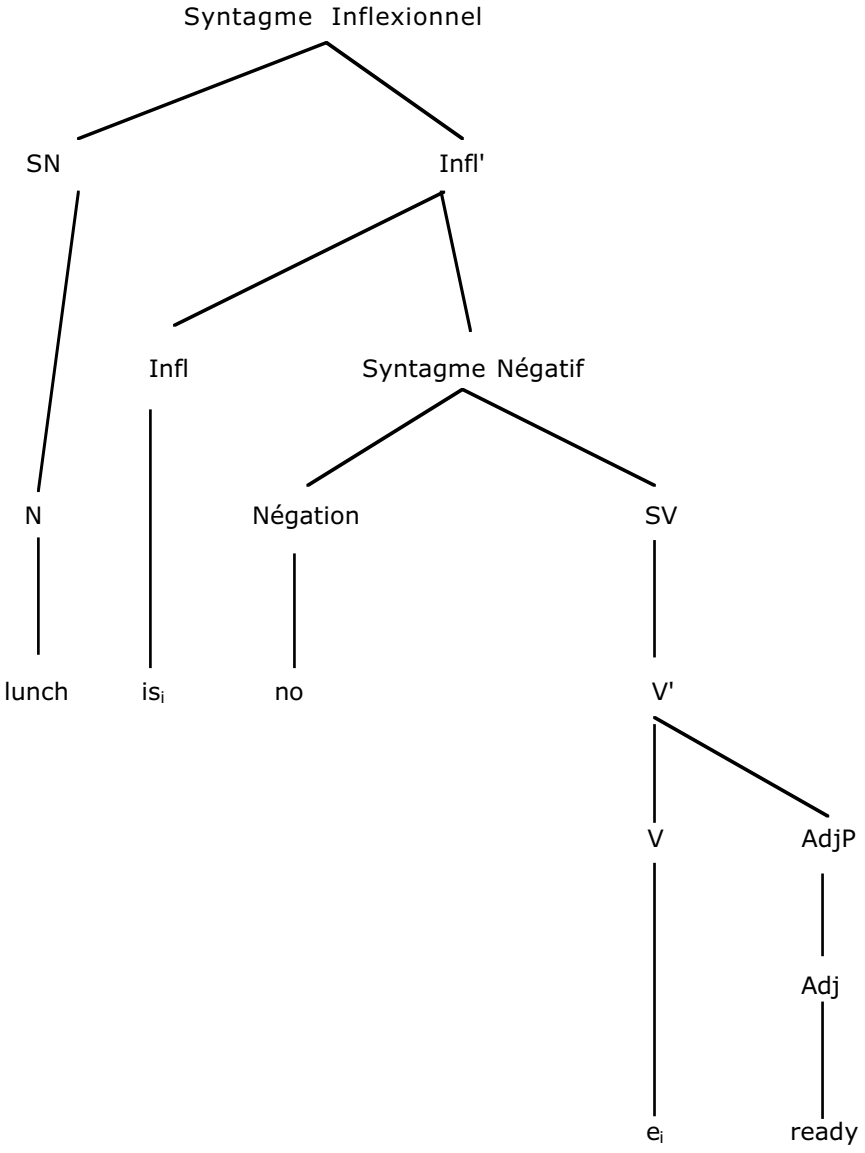
[1] Dans l'acquisition de l'anglais L1, l'acquisition des verbes modaux est retardée peut-être par la complexité ou l'opacité de leurs sens. Contrairement à Heiko, les enfants apprennent le sens de ces mots en même temps qu'ils apprennent leurs formes phonologiques et leur distribution syntaxique. Heiko possède déjà les concepts. De plus, l'allemand possède des formes ayant des fonctions sembles qui ressemblent phonétiquement aux verbes modaux anglais - [IX-kan], et [IXwIl]. Le fait que ces formes apparaissent relativement tard dans le développement de Heiko suggère qu'elles sont difficiles à percevoir ou que leur propriétés syntaxiques sont difficiles à décerner.

c.

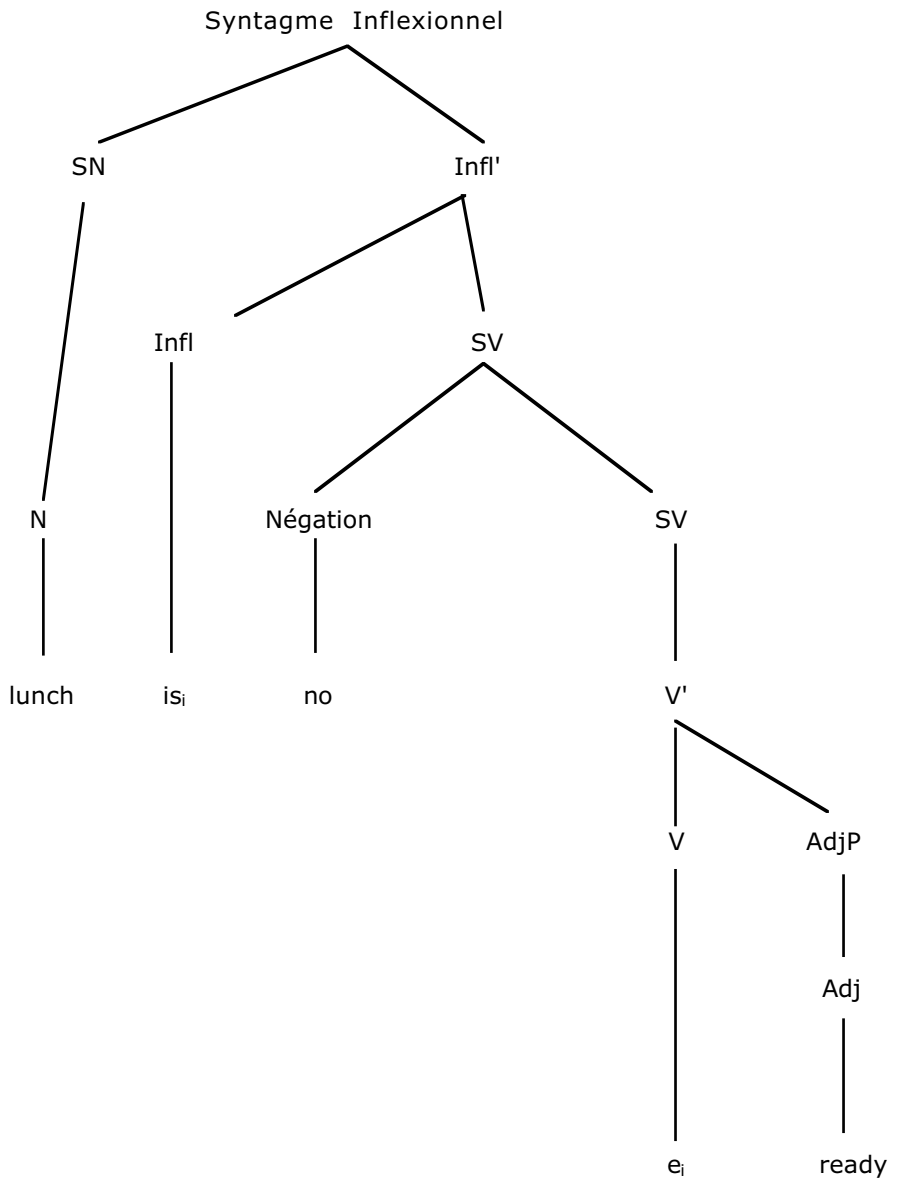


(la nature de l'attachement, binaire ou multiple, sera déterminée par la théorie syntaxique pré-supposée)

d.



e.



Répétons-le, l'analyse de *lunch no ready* dans (10) ne découlera pas de données empiriques mais dépendra plutôt de présuppositions théoriques. Encore une fois, il est difficile d'imaginer comment la correction seule pourrait jouer un rôle dans la détermination de ces structures. Si la théorie d'encodage ne permet qu'un encodage de têtes, spécificeurs et compléments, et si les spécificeurs doivent nécessairement être rattachés par adjonction, et si les catégories référentielles doivent être licenciées par des traits morphosyntaxiques, têtes de catégories fonctionnelles, comme le veut la théorie des principes et paramètres, alors l'encodage de *lunch* comme sujet du prédicat *no ready* mènera à la structure complexe dans (10d). Il n'est pas intéressant dans cette logique de savoir si l'encodage est basé sur un énoncé « normal » ousur le modelage donné dans une correction. Le cheminement de l'apprentissage sera déterminé par la nature des opérations du mécanisme d'apprentissage.

Le progrès vers les étapes 5 et 6 se manifeste par la complexification du système verbal — Heiko apprend le verbe *have*, les formes clitiques de l'auxiliaire et les marqueurs négatifs du Temps *don't* et *didn't*. Nous faisons l'hypothèse que le développement des verbes *have* et *be* ne dépend pas de la correction d'énoncés négatifs, quoique la correction pourrait aider l'apprenant à isoler leurs diverses formes phonologiques. L'apprentissage des formes *didn't* et *don't*, par contre, pourrait être facilité par la correction, tout comme l'apprentissage des formes négatives de *have* et *be*.

Encore une fois, la correction nous semble la plus utile si l'apprenant a déjà encodé toutes les autres formes d'une phrase, par exemple le sujet, le verbe et les compléments. Dans ca cas là, le modelage des séquences auxiliaire + *n't* ou modale + *n't* attirera vraisemblablement l'attention de l'apprenant sur la forme négative de ces verbes. Il reste à déterminer, évidemment, si les apprenants sont en fait capables de les apprendre à partir de la correction.

Pourquoi croyons-nous que la correction attirera l'attention de l'apprenant sur la forme phonologique ou phonétique des formes verbales ? Nous avons déjà montré dans Carroll (1995) que la correction constitue l'interruption d'une conversation qui porte sur autre chose que le langage. Cette propriété est fondamentale car c'est précisément la rupture qui permet à l'apprenant de raisonner à partir d'interventions comme celles citées ci-dessus pour arriver à une interprétation métalinguistique, une interprétation métalinguistique qui peut être définie comme la mise en représentation conceptuelle de références et de prédications portant sur des entités linguistiques.

(11)

a. VOUS ME DITES LA MEME CHOSE QUE CE QUE JE VIENS DE DIRE. SI VOUS VOULIEZ FAIRE AVANCER LA CONVERSATION, VOUS DIRIEZ AUTRE CHOSE. PUISQUE VOUS AVEZ CHOISI DE REPETER LA MEME INFORMATION ; VOUS VOULEZ SIGNALER QUE VOUS NE PARLEZ PLUS DU FAIT QUE JE N'AI PAS ATTRAPE LA BALLE, VOUS PARLEZ D'AUTRE CHOSE. VOUS PARLEZ DE MON ENONCE.

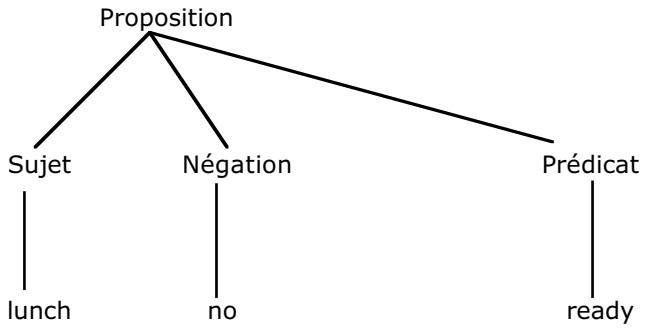
b. SI MON ENONCE ETAIT CORRECT, VOUS NE PARLERIEZ PAS DE LUI. DONC, MON ENONCE « [lʌnt norɛdi] » N'EST PAS CORRECT.

Puisque la correction constitue une interruption de la conversation, le point de l'interruption peut définir pour l'apprenant un « lieu d'enquête » (*search space*). Autrement dit, l'apprenant ne prendra pas la répétition de son énoncé comme le signal qu'il a fait une erreur deux énoncés avant. Toutefois, nous l'avons déjà dit, la répétition ne signale pas la nature du problème. Nous prenons pour acquis que les représentations conceptuelles sont un lieu privilégié dans le sens qu'elles constituent un type d'encodage qui nous permet de parler de ce que nous voyons, de ce que nous entendons, etc. (voir Jackendoff, 1983). Il faut, donc, que ces représentations soient capables d'encoder des représentations phonétiques, visuelles, tactiles et ainsi de suite. Si ce n'était pas le cas, nous ne serions pas en mesure de dire, lors d'un test de perception phonétique « Le deuxième son est identique au premier » ou « Le deuxième son est plus fort que le premier », capacités que nous manifestons. Pour arriver à ce type de conclusion, il faut que le système conceptuel de celui qui juge soit capable de comparer des représentations des stimuli acoustiques. Nous pouvons en conclure qu'une représentation comme (11b) est plausible. Avons-nous une raison de croire que l'apprenant encoderait la répétition autrement que sous une forme acoustique ? Dorénavant, la réponse est « Non ». Certes il n'y a aucune raison de croire que l'apprenant ordinaire, sans entraînement métalinguistique, serait capable de formuler une représentation comme en (12).

(12)

a. VOUS ME DITES LA MEME CHOSE QUE CE QUE JE VIENS DE DIRE. SI VOUS VOULIEZ FAIRE AVANCER LA CONVERSATION, VOUS DIRIEZ AUTRE CHOSE. PUISQUE VOUS AVEZ CHOISI DE REPETER LA MEME INFORMATION ; VOUS VOULEZ SIGNALER QUE VOUS NE PARLEZ PLUS DU FAIT QUE JE N'AI PAS ATTRAPE LA BALLE, VOUS PARLEZ D'AUTRE CHOSE. VOUS PARLEZ DE MON ENONCE.

b. SI MON ENONCE ETAIT CORRECT, VOUS NE PARLERIEZ PAS DE LUI. DONC, LA STRUCTURE DE MON ENONCE N'EST PAS CORRECTE.



Jackendoff (1989) a fait l'hypothèse que la seule représentation dont nous pouvons parler est la représentation phonologique. S'il a raison, la correction ne pourrait nous aider à raisonner que sur des structures phonologiques.

4. Discussion et résumé

Où en sommes-nous ? Nous avons fait une analyse détaillée au niveau psycholinguistique de l'interprétation de la correction à partir d'un phénomène particulier — l'acquisition de la négation anglaise. Certains points ressortent de cette analyse. Le point fondamental est que la correction n'est jamais marquée explicitement dans un énoncé. La correction est un acte de langage ; l'interprétation de cet acte impose à l'apprenant une réflexion complexe qui l'oblige à rejeter une interprétation littérale de l'énoncé (parce qu'il viole le principe de la pertinence conversationnelle de Grice) et à en trouver une autre. Si l'apprenant possède une capacité métalinguistique, il aura la possibilité de se représenter l'énoncé de l'interlocuteur comme l'expression d'une opinion sur son propre langage. Il peut en tirer la conclusion que son interlocuteur a une intention corrective. Cette réflexion et les conclusions nécessaires pour comprendre qu'un énoncé particulier constitue une forme de correction ne sont pas obligatoires. L'apprenant n'est jamais obligé de se servir des possibilités présentes dans son environnement.

Nous avons insisté également sur le fait que l'apprenant doit comprendre l'énoncé, ce qui implique qu'il doit être en mesure d'en faire lui-même une analyse linguistique. Si l'apprenant ne peut pas analyser le stimulus pour en arriver à une interprétation littérale, il ne pourra jamais arriver à la conclusion qu'il s'agit d'une correction. Cela veut dire que la correction dans la langue seconde sera plus ou moins inutile en début d'apprentissage au moment où l'apprenant a le plus de difficultés à isoler les mots phonologiques du continuum acoustique, de les encoder en mémoire, et de passer à une analyse morphosyntaxique et sémantique de ces unités. Selon nos propres observations des salles de classe et de la correction spontanée, c'est précisément à ces stades initiaux que le correcteur a le plus souvent recours à la correction par voie de traduction — ce qui introduit dans l'interprétation d'autres problèmes. Nous avons signalé également que cet acte du langage doit satisfaire à certaines conditions pour réussir : le correcteur doit croire que l'apprenant a fait une erreur ; il doit posséder les connaissances adéquates pour la corriger ; l'apprenant doit croire qu'e le correcteur possède ces connaissances, et l'apprenant ne doit pas déjà posséder l'information que le correcteur veut communiquer. Puisque le correcteur juge la performance de l'apprenant, il ne peut pas normalement distinguer entre les erreurs de connaissance et les fautes de performance. Il s'en suit qu'au fur et à mesure que l'apprenant devient plus sophistiqué, la correction devient de moins en moins utile parce que l'apprenant sait déjà l'information que le correcteur veut transmettre. Donc, il y a des raisons indépendantes du modèle cognitif que l'on emploie pour croire que la correction joue un rôle limité dans l'apprentissage des langues.

Enfin, nous avons avancé que les effets de la correction seront limités par l'organisation cognitive. Nous avons dit que l'information à tirer d'une correction sera nécessairement conforme aux opérations possibles des mécanismes d'encodage. Il est inutile alors de spéculer sur l'efficacité de la correction en l'absence d'une théorie explicite de l'acquisition. Une théorie que se limite à l'association ne peut pas se servir de la correction comme élément moteur de l'acquisition puisqu'une telle théorie ne permet pas les représentations conceptuelles nécessaires. Une théorie où les représentations conceptuelles sont un noyau de concepts sans structure nous semble aussi dépourvue des mécanismes qui pourraient employer la correction. En somme, pour que la correction ait des effets profonds sur l'acquisition de la grammaire, il est nécessaire que le système de représentation soit riche et structuré. Nous avons également suggéré que plus l'ensemble d'opérations possibles est contraint, plus la correction serait utile puisqu'elle serait plus informatrice. Dans un système de choix binaire, l'élimination d'un choix est très riche d'information ; dans un système à mille choix, l'élimination d'une possibilité laisse 999 autres. Il y a ainsi de bonnes raisons de croire que la correction ne peut avoir d'influence que sur les niveaux d'analyses où

une correspondance avec le système conceptuel est possible. Par hypothèse, la correction n'aidera pas la représentation de traits phonétiques. Par hypothèse, si un concept ne correspond pas à un mot morphosyntaxique, il ne pourra pas être mis en correspondance avec lui. Le concept NEGATION ne correspond pas à un mot unique et donc, il est difficilement mis en correspondance avec une forme phonologique. Les apprenants cherchent toutefois d'abord une forme pour exprimer plusieurs sens (rejet, refus, contradiction, contrariété). Ce sont d'ailleurs ces formes phonologiques que l'on corrige lorsque l'on corrige les fautes. Cela découle de l'hypothèse que la correction est liée de façon étroite à l'attention et à la mise en conscience de la forme des énoncés. Nous avons suggéré que la correction aiderait surtout à isoler les différentes formes phonologiques impliquées dans le système de la négation (les formes des verbes, les formes des sujets, les formes de la négation). Ce n'est pas une fonction triviale, mais c'est aussi bien loin des grandes hypothèses de l'hypothèse de l'interaction (Long, 1981, 1983).[1]

Nous avons commencé notre article en contrastant deux approches de la formulation d'une théorie de l'acquisition du langage. Selon l'une des approches, l'emploi des données négatives est exclu. Selon l'autre, l'organisation du discours, l'emploi et surtout la correction explicite ou implicite, permet soit de rejeter complètement le recours aux universaux du langage, plus particulièrement à la grammaire universelle préconisée par Chomsky, soit de contraindre fortement leurs effets de sorte à rendre plus plausible l'hypothèse que l'organisation de l'apprentissage linguistique reflète la structure de l'environnement. Une analyse détaillée comme celle que nous venons de faire devrait nous convaincre que la deuxième approche est fort problématique. Avant de la soutenir, il faut répondre à la question : Mais comment ça marche ? Comment interprète-t-on « Ne dites pas…, mais dites plutôt… » ? Et comment cette interprétation agit-elle sur la re-représentation grammaticale ? À notre connaissance, nous sommes les premiers à avoir cherché à répondre à cette question. Nos recherches nous ont mené à la conclusion qu'il existe de fortes contraintes sur la possibilité d'apprendre par voie de correction. Nous espérons que la nature explicite de notre modèle encouragera d'autres chercheurs à le tester expérimentalement. Ainsi, nous finirons par mieux comprendre les rôles respectifs joués dans l'acquisition d'une L2 par l'organisation cognitive de l'apprenant et l'environnement linguistique.

[1] « In an updated version of the so-called Interaction Hypothesis [...], it is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during negotiation for meaning. Negative feedback obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, *at least for vocabulary, morphology, and language-specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrasts* ». (Long, 1996, pp. 414 ; les italiques sont de nous).

Références bibliographiques

Allwood (J.). 1993. « Feedback in second language acquisition ». in : Perdue (C.), (ed). *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives. Vol. II, The results*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 196-236.

Austin (J.-L.). 1962. *How to do things with words*. Oxford : Clarendon Press.

Bach (K.) & Harnish (R.-M.). 1979. *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, Ma : MIT Press.

Bohannon (J.-N.) & Stanowicz (L.). 1988. « The issue of negative evidence : Adult responses to children's language Errors ». in : *Developmental Psychology.* 24, pp. 684-89.

Brock (C.), Crookes (G.), Day (R.) & Long (M.). 1986. « The differential effects of corrective feedback in native speaker-non-native-speaker conversation ». in : Day (R.), (ed.). *Talking to learn*. Rowley, Ma : Newbury House, pp. 229-236.

Broeder (P.). 1987. « Learning to repeat to interact. Learner's repetitions in the language acquisition process of adults ». in : *Tilburg Papers in Language and Literature.* 114.

Brown (R.) & Hanlon (C.). 1970. « Derivational complexity and order of acquisition in child speech ». in : Hayes (J.-R.), (ed). *Cognition and the development of language*. New York : Wiley, pp. 155-207.

Cadierno (T.). 1992. *Explicit instruction in grammar : A comparison of input based and output based instruction in second language acquisition*. University of Illinois at Urbana-Champaign [Thèse de doctorat].

Cadierno (T.). 1995. « Formal instruction from a processing perspective : An investigation into the Spanish past tense ». in *Modern Language Journal*. 79, 2, pp. 179-193.

Carroll (S.). 1989. « Second language acquisition and the computational paradigm ». in : *Language Learning.* 39, 4, pp. 535-594.

Carroll (S.). 1995. « The Irrelevance of verbal feedback to language learning ». in : Eubank (L.), Selinker (L.) & Sharwood-Smith (M.), (eds). *The current state of interlanguage : Studies in honor of William E. Rutherford*. Amsterdam : Benjamins, pp. 73-88.

Carroll (S.). 1997. « Le point de départ : La notion d'input dans une théorie de l'acquisition d'une langue seconde ». in : *CALaP*. 15, numéro spécial, pp. 31-51.

Carroll (S.). soumis. *Input and evidence : The raw material of second language acquisition.* Potsdam : Universität Potsdam [Ms].

Carroll (S.), Roberge (Y.) & Swain (M.). 1992. « The role of feedback in adult second language acquisition : error correction and morphological generalizations ». in : *Applied Psycholinguistics.* 13, pp. 173-198.

Carroll (S.) & Swain (M.). 1993. « Explicit and implicit negative feedback : An empirical study of the learning of linguistic generalisations ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 15, 2, pp. 357-386.

Chaudron (C.). 1977. « A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors ». in : *Language Learning*. 27, 1, pp. 29-46.

Chaudron (C.). 1985. « Input : On models and methods for discovering learners' processing of input ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 7, 1, pp. 1-14.

Cheng (A.). 1995. *Grammar instruction and input processing : The acquisiton of Spanish* ser *and* estar. University of Illinois at Urbana-Champaign [Thèse de doctorat].

Chomsky (N.). 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Ma : MIT Press.

Chun (A.), Day (R.), Chenoweth (A.) & Luppescu (S.). 1982. « Errors, interaction, and correction : A study of native-nonnative conversations ». in : *TESOL Quarterly*. 16, pp. 537-547.

Clahsen (H.). 1984. « The acquisition of German word order : A test case for cognitive approaches to L2 development ». in : Andersen (R.), (ed). *Second languages : A cross linguistic perspective*. Rowley, Ma : Newbury House, pp. 219-242.

Clahsen (H.). 1988. « Parameterized grammatical theory and language acquisition : A study of verb placement and inflection by children and adults ». in : Flynn (S.) & O'Neil (W.), (eds). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht : Kluwer, pp. 47-75.

Clahsen (H.), Meisel (J.-M.) & Pienemann (M.). 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübigen : Narr.
Clark (E.-V.). 1987. « The principle of contrast : A constraint on language acquisition ». in : MacWhinney (B.), (ed). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum, pp. 1-33.
Courchène (R.). 1980. « The error analysis hypothesis, the contrastive analysis hypothesis, and the correction of error in the second language classroom ». in : *TESL Talk.* 11, 2, pp. 3-13 et 11, 3, pp. 10-29.
Day (R.), Chenoweth (A.), Chun (A.) & Luppescu (S.). 1984. « Corrective feedback in native-nonnative discourse ». in : *Language Learning*. 34, pp. 19-45.
Demetras (M.-J.), Post (K.-N.) & Snow (C.-E.). 1986. « Feedback to first language learners : The role of repetitions and clarification questions ». in *Journal of Child Language.* 13, pp. 275-92.
Doughty (C.). 1991. « Second language instruction does make a difference : Evidence from an empirical study of SL relativization ». in :*Studies in Second Language Acquisition*. 13, pp. 431-470.
Félix (S.). 1981. « On the (in)applicability of Piagetian thought to language learnin ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 3, 2, pp. 179-192.
Fraser (B.). 1983. « The domain of pragmatics ». in : Richards (J.-C) & Schmidt (R.-W.), (eds). *Language and communication*. London : Longman, pp. 29-58.
Gass (S.-M.) & Varonis (E.-M.). 1985a. « Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning ». in : Gass (S.-M.) & Madden (C.), (eds). *Input in second language acquisition*. Rowley, Ma : Newbury House, pp. 149-161.
Gass (S.-M.) & Varonis (E.-M.). 1985b. « Variation in native speaker speech modification to non-native speakers ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 7, 1, pp. 37-57.
Gass (S.-M.) & Varonis (E.-M.). 1989. « Incorporated repairs in non-native discourse ». in : Eisenstein (M.), (ed). *Variation and second language acquisition : Empirical approaches*. New York : Plenum, pp. 71-86.
Gass (S.-M.) & Varonis (E.-M.). 1994. « Input, interaction, and second language production ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 16, 3, pp. 283-302.
Giacomi (A.). 1983. « Une analyse de l'interaction en langue seconde : le jeu des questions/réponses ». in : Véronique (D.), (ed). *G.R.A.L./ Papiers de travail*. Aix-en-Provence : Université de Provence, pp. 81-94.
Giacomi (A.). 1985. « Feedback, interlangue, communication interculturelle ». in : Véronique (D.), (ed). *G.R.A.L./ Papiers de travail*. Aix-en-Provence : Université de Provence, pp. 51-65.
Givon (T.). 1979. *On understanding grammar*. New York : Academic Press.
Harley (B.) 1993. « Instructional strategies and SLA in early French immersion. The role of instruction in second language acquisition ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 15, 2, pp. 245-259.
Hirsh-Pasek (K.), Treiman (R.) & Schneiderman (M.). 1984. « Brown and Hanlon revisited : Mothers' sensitivity to ungrammatical forms ». in : *Journal of Child Language.* 11, pp. 81-88.
Horn (L.). 1989. *A natural history of negation*. Chicago : University of Chicago Press.
Joshi (A.). 1985. « How much context sensitivity is required to provide reasonable structural descriptions : Tree adjoining grammars ». in Dowty (D.), Karttunen (L.) & Zwicky (A.), (eds). *Natural language parsing : Psychological, computational, & theoretical perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 206-250.
Kayne (R.-S.). 1994. *The antisymmetry of syntax*. Cambridge, Ma : MIT Press.
Kelly (M.-H.) & Martin. 1994. « Domain-general abilities applied to domain-specific tasks : Sensitivity to probabilities in perception, cognition, and language ». in : *Lingua.* 92, pp. 105-140.
Krashen (S.). 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon.
Krashen (S.). 1982. *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford : Pergamon.
Krashen (S.). 1985. *The input hypothesis : issues and implications*. London : Longman.

Kroch (A.-S.). 1989. « Asymmetries in long-distance extraction in a tree-adjoining grammar ». in : Baltin (M.-R.) & Kroch (A.-S.), (eds). *Alternative conceptions of phrase structure*. Chicago : University of Chicago Press, pp. 66-98.
Lightbown (P.-M.). 1991. « What have we here ? Some observations on the influence of instruction on L2 learning ». in Phillipson (R.), Kellerman (E.), Selinker (L.), Sharwood Smith (M.) & Swain (M.), (eds). *Foreign language pedagogy research : A commemorative volume for Claus Faerch*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 197-212.
Lightbown (P.-M.) & Spada (N.). 1990. « Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 12, 4, pp. 429-448.
Long (M.-H.). 1980. *Input, interaction, and second language acquisition*. Los Angeles : University of California [Thèse de doctorat].
Long (M.-H.). 1981. « Input, interaction, and second language acquisition ». in : Winitz (H.), (ed). *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*. 379, pp. 259-278.
Long (M.-H.). 1983. « Linguistic and conversational adjustment to non-native speakers ». in : *Studies in Second Language Acquisition*. 5, 2, pp. 177-93.
Long (M.-H.). 1996. « The role of the linguistic environment in second language acquisition ». in : Ritchie (W.) & Bhatia (T.), (eds). *Handbook on research on language acquisition. Vol. 2 : Second language acquisition.* New York : Academic Press, pp. 413-468.
Loschky (L.). 1994. « Comprehensible input and second language acquisition ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 16, 3, pp. 303-323.
Meisel (J.-M.). 1986. « Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages : French and German ». in : *Linguistics.* 24, pp. 123-183.
Meisel (J.-M.) 1990. « INFL-ection : Subjects and subject-verb agreement ». in : Meisel (J.-M.), (ed). *Two first languages : Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht : Foris, pp. 237-298.
Meisel (J.-M.). 1991. « Principles of universal grammar and strategies of language use : On some similarities and differences between first and second language acquisition ». in : Eubank (ed). *Point counterpoint : Universal grammar in the second language*. Amsterdam : Benjamins, pp. 231-276.
Meisel (J.-M.), (ed). 1992. *The acquisition of verb placement : Functional categories and V2 phenomena in language acquisition*. Dordrecht : Kluwer.
Meisel (J.-M.). 1997. « The acquisition of the syntax of negation in French and German : Contrasting first and second language development ». in : *Second Language Research.* 13, 3, pp. 227-263.
Meisel (J.-M.) & Müller (N.). 1992. « Finiteness and verb placement in early child grammars : Evidence from simultaneous acquisition of French and German in bilinguals ». in : Meisel (J.-M.), (ed). *The acquisition of verb placement : Functional categories and V2 phenomena in language acquisition*. Dordrecht : Kluwer, pp. 109-138.
Moerk (E.-L.). 1983a. *The mother of Eve — as a first language teacher*. Norwood : Ablex.
Moerk (E.-L.). 1983b. « A behavioural analysis of controversial topics in first language acquisition : Reinforcements, corrections, modeling, input frequencies, and the three-term contingency pattern ». in : *Journal of Psycholinguistic Research.* 12, pp. 129-155.
Moerk (E.-L.). 1985. « Analytic, synthetic, abstracting, and word-class-defining aspects of verbal mother-child interactions ». in : *Journal of Psycholinguistic Research.* 14, pp. 263-287.
Moerk (E.-L.). 1991. « Positive evidence for negative evidence ». in : *First Language.* 11, pp. 219-251.
Nespor (M.) & Vogel (I.). 1986. *Prosodic phonology*. Dordrecht : Foris.
Pica (T.). 1988. « Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS interaction ». in : *Language Learning.* 37, pp. 471-493.
Pica (T.), Young (R.) & Doughty (C.). 1987. « The impact of interaction on comprehension ». in : *TESOL Quarterly.* 21, pp. 737-758.
Pienemann (M.). 1987. « Determining the influence of instruction on L2 speech processing ». in : *Australian Review of Applied Linguistics.* 10, 2, pp. 83-113.

Pinker (S.). 1989. *Learnability and cognition : The acquisition of argument structure*. Cambridge, Ma : MIT Press.
Schwartz (B.-D.). 1986. « The epistemological status of second language acquisition ». in : *Second Language Research.* 2, 2, pp. 120-159.
Schwartz (B.-D.). 1987. *The modular basis of second language acquisition*. University of Southern California [Ph.D. dissertation].
Schwartz (B.-D.) & Gubala-Ryzak (M.). 1992. « Learnability and grammar reorganization in L2A : Against negative evidence causing the unlearning of verb movement ». in : *Second Language Research.* 8, 1, pp. 1-38.
Searle (J.). 1969. *Speech acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
Snow (C.-E.) & Goldfield (B.-A.). 1983. « Turn the page please : Situation-specific language acquisition ». in : *Journal of Child Language.* 10, pp. 551-569.
Spada (N.) & Lightbown (P.-M.). 1993. « Instruction and the development of questions in L2 classrooms ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 15, 2, pp. 205-224.
Swain (M.) & Carroll (S.). 1987. « The immersion observatory study ». in : Harley (B.), Allen (P.), Cummins (J.) & Swain (M.), (eds). *The development of bilingual proficiency : Final report. Vol. II : Classroom treatment*. Centre des langues modernes : L'Institut pour les études pédagogiques de l'Ontario, pp. 190-263.
Thiersch (C.). 1978. *Topics in German syntax*. MIT [Thèse de doctorat].
VanPatten (B.). 1996. *Input processing and grammar instruction*. Chestnut Hill, N. J : Ablex.
VanPatten (B.) & Cadierno (T.) 1993a. « Explicit instruction and input processing ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 15, 2, pp. 225-243.
VanPatten (B.) & Cadierno (T.). 1993b. « SLA as input processing : A role for instruction ». in : *Modern Language Journal.* 77, pp. 45-77.
Varonis (E.-M.) & Gass (S.). 1985a. « Miscommunication in native speaker/non-native speaker conversation ». in : *Language in Society.* 14, 2, pp. 327-343.
Varonis (E.-M.) & Gass (S.). 1985b. « Non-native/non-native conversations : A model for negotiation of meaning ». in : *Applied Linguistics.* 6, 1, pp. 71-90.
Vasseur (M.-T.). 1987. « La collaboration entre les partenaires dans les échanges entre locuteurs natifs et apprenants étrangers : formes, développement, variations ». in : Blanc (H.), Douaron (M. Le) & Véronique (D.), (eds). *S'approprier une langue étrangère*. Paris : Didier Érudition.
Vennemann (T.). 1974. « Topics, subjects and word order : From SXV to SVX via TVX ». in : Anderson (J.-M.) & Jones (C.), (eds). *Historical linguistics I.* Amsterdam : North Holland.
Vion (R.). 1986. « L'activité de reformulation dans les échanges entre linguistes et apprenants non guidés (migrants marocains) ». in : Giacomi (A.) & Véronique (D.), (eds). *Acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et recherches*. Aix-en-Provence : Universté de Provence, pp. 231-248.
Walmsley (J.-B.). 1979. « « Cloud-cuckoo-land » or: Feedback as the central component in foreign-language teaching ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 2, 2, pp. 29-40.
White (L.). 1989. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.
White (L.). 1991. « Adverb placement in second language acquisition : Some effects of positive and negative evidence in the classroom ». in : *Second Language Research.* 7, 2, pp. 133-161.
Wode (H.). 1981. *Learning a second language : An integrated view of language acquisition*. Tübingen : Narr.

Annexe : Le développement de la négation chez Heiko (Wode, 1981)

Etape 1 : Négation anaphorique à partir de *no*

Etape 2 : Négation non anaphorique externe à partir de *no* X.

No finish
One strike. No catch it.
« One strike [peut-être « Strike One ! » ? SEC]. He didn't catch it ».
No sleep
No bei/by Danny
« Not by Danny's place »
No play baseball

Etape 3 : Négation non anaphorique interne à partir de *no* X ou *not* X

lunch is no ready
« lunch is not ready »
lunch is no finished
« lunch is not finished »
that's no good
[peut-être « that's no good » ou « that's not good »]
voir, that's no good what you doing, Larsie
that's no right
« that's not right »
it's no out
« it's not out »
I'm no hungry
« I'm not hungry »
You not dummy
« You're not a dummy » [« You're no dummy » est une possibilité aussi]
it's not finished

Etape 4 : Négation interne en conjunction avec les verbes et *don't*.

1. You have a not fish
You have a not bite
You have a not fishing pole
You have a no snag
« You don't have a… »
2. You got a no good horse
soit « you don't have a good horse », soit « you gotta no good horse »
3. John go not to the school
« John is not going to the school »
I'm not steal a base
« I'm not stealing a base »
I'm play not tag
« I'm not playing tag »
I'm not go to bed
« I'm not going to bed »
I'm not missed it
« I didn't miss it »

Etape 5 : Négation à partir de *don't/didn't.*

No, you don't
I didn't can closed it
I didn't see
He didn't can get out
I didn't leave a snag
No, I didn't do that
I didn't want play chess, you can play with Larsie

L'acquisition de la syntaxe de la négation : quelques indices de l'utilisation de deux grammaires simultanées par une apprenante d'une seconde langue[1]

Par Stephan Pirsch
Universität Hamburg
(Allemagne)

Mai 2003

0. Introduction

La syntaxe de la négation comme phénomène d'acquisition est un domaine relativement bien étudié. Cependant, les étapes observées dans l'acquisition des langues secondes par les adultes ne sont pas encore expliquées de manière satisfaisante. Surtout dans le cadre théorique de la grammaire générative, les chercheurs discutent la façon dont on peut généraliser les faits observés. Cela vaut autant pour la négation que pour d'autres phénomènes syntaxiques. Ce qui est avant tout discuté, ce sont les conclusions à tirer des différences observées entre l'acquisition de langues premières et de langues secondes. Des études sur le développement de nombreuses langues premières révèlent que la syntaxe et la morphologie des éléments négatifs sont acquises relativement tôt et presque sans erreurs. Les chercheurs constatent que chez tous les enfants et dans toutes les langues, les séquences d'acquisition sont à peu près semblables. Dans l'acquisition de langues secondes par les adultes, par contre, on observe des variations considérables, non seulement entre les différentes langues mais aussi entre les apprenants et même chez l'individu. De plus, l'acquisition d'une langue seconde, contrairement à l'acquisition enfantine, n'aboutit pas forcément à un succès.

En observant l'acquisition des langues dans le cadre de la Théorie des Principes et des Paramètres de la Grammaire Universelle (GU), la grande majorité des chercheurs est d'accord sur le fait que les enfants disposent d'un savoir *a priori*, c'est-à-dire génétique, mis à la disposition par la GU. À l'aide du « Language Acquisition Device » (LAD), la GU s'adapte à la langue maternelle que l'enfant est en train d'acquérir. Il reste néanmoins un problème important, celui d'expliquer la nature différente de l'acquisition d'une langue seconde. Les études dans ce domaine ont présenté différentes propositions divergentes sur les stratégies et les mécanismes qui sont à la base de l'acquisition des langues secondes. Le texte présent se situera dans le contexte de cette discussion. Nous allons observer le processus d'acquisition de la syntaxe de la négation française par une locutrice dont la langue maternelle est l'espagnol. La syntaxe de la négation est un domaine très intéressant parce que les constructions négatives divergent de façon fondamentale dans les différentes langues.

Dans ce qui suit, nous décrirons d'abord, à grands traits, la syntaxe de la négation dans les langues concernées, à savoir l'espagnol et le français. En ce qui concerne le cadre théorique de la syntaxe, nous nous servirons d'une structure proposée par Zanuttini (1991). Avant de présenter les faits trouvés dans des études qui portent sur l'acquisition du français comme langue seconde, nous clarifierons d'abord quelques notions sur l'acquisition enfantine des langues. Pour ce faire, nous reviendrons sur les études de Meisel qui expliquent l'acquisition enfantine en différentes langues conformément aux principes de la GU.

Ensuite, nous observerons de plus près le processus d'acquisition du système négatif français par Berta, une immigrante du Chili qui commence l'acquisition à l'âge de trente ans. Dans le cadre du présent article, nous proposerons que Berta, au cours du processus d'acquisition, recoure en même temps à deux structures différentes.

[1] Cet article est un extrait de ma « Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen », écrite en 1996 au sein du « Romanisches Seminar der Universität Hamburg » du Pr. Jürgen Meisel et Dr. Natascha Müller.

L'une de ces structures est plutôt rudimentaire, comparable aux premières étapes enfantines tandis que l'autre correspond au système de la langue cible. Ce phénomène s'explique, selon notre interprétation, par la structure phonétique de la langue maternelle de Berta. Les caractéristiques phonétiques de l'espagnol empêchent que Berta identifie les formes finies de avoir et être dans les énoncés négatifs français.

1. Définir le problème

1.1. Observations générales

Le terme « syntaxe de la négation » se référera, dans le texte présent, uniquement à la négation non-anaphorique (*cf*. Bloom (1970)). Un marqueur de la négation (NEG) non-anaphorique sert à la négation globale d'une phrase entière. La négation anaphorique et la négation partielle sont exclues de l'analyse présente qui a trait exclusivement à la position et à la structure interne des éléments négatifs dans la phrase.

Les différentes formes d'expression de la négation globale ont été examinées par Dahl (1979) qui propose, sur la base de 240 langues de 40 familles, une typologie de trois catégories. NEG peut être :

a- une particule indépendante, souvent de caractère adverbial,
b- un affixe au verbe ou
c- un verbe auxiliaire

Le français avec son marqueur de la négation globale pas compte parmi les langues du type a), comme d'autres langues européennes, par exemple l'allemand. D'après Dahl (1979), il y a, dans toutes les langues, un rapport étroit entre NEG et l'élément verbal fini de la phrase. Ils sont pratiquement toujours adjacents l'un à l'autre, seul dans des cas très limités, d'autres éléments peuvent y intervenir. En français, ce sont uniquement certains adverbes (par exemple pourtant) et des sujets clitiques inversés (N'as tu pas vu…) qui peuvent intervenir entre la forme verbale finie et pas. La position de pas derrière le verbe fini en français va contre une tendance universelle constatée par Dahl (1979) de placer le marqueur négatif au début de la phrase, directement devant le verbe fini.

L'espagnol, par contre, est conforme avec cette tendance universelle. Le marqueur négatif no est toujours placé directement devant le verbe fini :

(1) Juan no quiere que vengas
Jean ne veut pas que tu viennes

L'espagnol, comme le français, est une langue du type S (sujet) V (verbe) O(objet). L'ordre des mots est beaucoup plus variable qu'en français. La grammaire espagnole permet tous les ordres logiquement possibles sauf pour l'ordre OV, (*i.e.* la position finale du verbe.) L'ordre SVO peut néanmoins être considéré, dans les deux langues, comme l'ordre neutre.

Le système de la négation double ne… pas du français standard est plutôt rare parmi les langues étudiées par Dahl (1979). Le ne clitisé est placé devant le verbe fini. En français familier, le ne n'est employé que dans certains contextes très limités. On peut donc supposer qu'il ne joue qu'un rôle très limité dans l'acquisition d'une langue première. On peut observer, en effet, que les enfants n'utilisent ne qu'après avoir accompli l'acquisition. De même dans l'acquisition du français comme langue seconde, au moins si elle s'effectue surtout oralement, on peut supposer que ne n'est pas utilisé pendant les premières étapes.

Un locuteur dont la langue maternelle est l'espagnol qui apprend le français doit donc distinguer entre une langue où NEG est placé en position préverbale et une langue à négation postverbale. Dans ce qui suit, nous considérons la différence entre ces deux langues sous l'aspect structural.

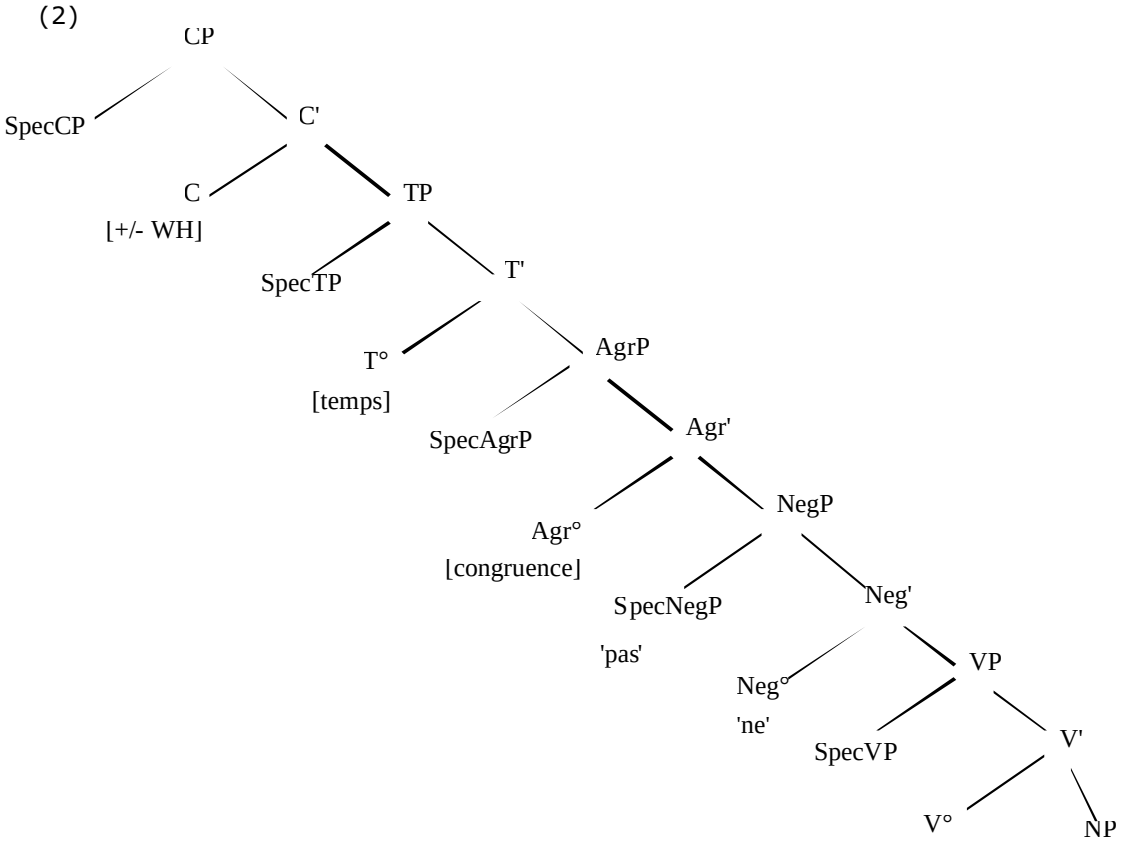
1.2. La syntaxe de la négation

Conformément à la GU, la structure d'une phrase consiste en des projections (le schéma x — barre) de différents types de catégories : des catégories référentielles (par exemple V, N) et des catégories fonctionnelles (par exemple I, C). L'ordre superficiel des éléments d'une phrase (par exemple SVO) se produit par l'application de certaines règles de mouvement. Le verbe fini doit monter à I° où lui sont ajoutés les morphèmes de temps et d'accord. Le verbe infini reste à sa position de base, dans V°. Le sujet est engendré dans SpecVP. Il monte à SpecIP pour se faire assigner le cas nominatif par le verbe fini.

Depuis Pollock (1989), on assume que la IP est fractionnée en, au moins, deux catégories fonctionnelles : une projection qui contient les caractéristiques temporelles du verbe (TP) et une projection où l'on trouve les morphèmes de congruence (AgrP). Pollock (1989) propose aussi une catégorie fonctionnelle Neg qui se projette à NegP. Il assume que, en français, NegP est situé entre TP et AgrP. Dans le cadre du présent article, nous optons pour une description structurale du français proposée par Zanuttini (1991) qui a étudié la négation dans les langues romanes. Conformément à son analyse, la catégorie NegP présente différentes caractéristiques dans chaque langue. En espagnol, NegP, appellé NegP-1, sélectionne TP qui est la catégorie la plus haute de IP. Le français, par contre, dispose d'une catégorie NegP, appelé NegP-2, qui n'est pas obligée de sélectionner TP. NegP-2 se trouve en dessous de IP. D'après Zanuttini (1991), le marqueur de la négation globale de l'espagnol no est la tête (X°) de NegP tandis que le marqueur pas est une projection maximale (X^{max}).

Voici une représentation simplifiée de la structure profonde d'une phrase française d'après Zanuttini (1991) :

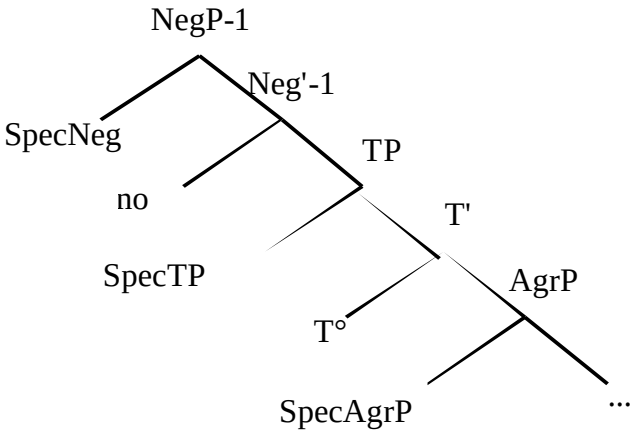
(2)



Le marqueur de la négation globale pas se trouve, d'après Zanuttini, dans SpecNegP. Dans cette position, il n'interfère pas avec le mouvement du verbe qui monte de sa position V° dans la structure profonde (DS), tête par tête, jusqu'à T°, ce qui est sa position dans la structure superficielle (SS). Par ce mouvement, le verbe reçoit ses marques de finitude. Le marqueur ne du français standard est engendré dans Neg°. Il est clitisé au verbe au moment où celui-ci passe par la tête de la catégorie NegP. Dans la SS, il apparaît donc directement devant le verbe fini.

Dans la structure d'une phrase espagnole, par contre, la catégorie NegP est placée directement devant TP. Dans les langues comme l'espagnol et, par exemple l'italien, NEG est un élément X° :

(3)



Les différences dans la structure négative se révèlent, par exemple, en présence de « true imperatives ». Ces impératifs ne disposent pas de la catégorie TP.

En espagnol, les « true imperatives » ne peuvent pas être niés :

(4) *No vienes !
Ne viens pas !

Dans ce cas-là, le subjonctif doit être employé :

(5) No vengas !

En français, par contre, les « true imperatives » peuvent être niés :

(6) Viens pas !

Comme le marqueur négatif espagnol no est un élément X°, il empêche, par exemple, que les éléments clitisés montent dans la structure. No est toujours l'élément le plus à gauche dans une chaîne d'objets clitisés :

(7) No se lo digo !
Je ne le lui dis pas !

Le marquer négatif pas, étant un élément X^{max}, ne bloque pas le mouvement du verbe fini vers IP dans la SS. Même les pronoms clitisés peuvent passer la position de pas :

(8) Je (ne) le veux pas !

D'après Zanuttini (1991), la différence entre le français et l'espagnol, en ce qui concerne leur structure négative, se manifeste aussi dans leur comportement face aux quantifieurs négatifs comme nadie ou personne.

Comme NegP en espagnol doit sélectionner TP, un élément négatif préverbal est obligatoire :

(9) *He visto a nadie
(10) No he visto a nadie

En français familier, par contre, l'élément négatif préverbal est facultatif :

(11) J'ai vu personne

Dans le cadre du présent travail, nous optons pour la structure négative proposée par Zanuttini (1991). En espagnol, NegP-1 est engendré devant TP tandis que, en français, NegP-2 est engendré devant VP. Le marqueur de la négation de phrase de l'espagnol no est la tête d'une projection. Le marqueur français pas, en revanche, est une projection maximale. Dans la section suivante, nous considérons les problèmes que les caractéristiques structurales de la négation en français posent aux enfants apprenants d'une première langue.

2. L'acquisition de la négation en langue première

2.1. Observations générales

Plusieurs chercheurs ont examiné de manière empirique le domaine de l'acquisition de la négation en langue première*, cf.* Klima et Bellugi (1966) et McNeill et McNeill (1968). C'est Wode qui résume, à côté de ses propres données, plusieurs études classiques. Sur la base de ses observations, Wode (1977, pp. 100) propose trois étapes universelles du développement de la négation dans l'acquisition en langue première. Voici une version simplifiée de ce modèle :

I. Expressions négatives à un mot : non, no
II. Expressions négatives à plusieurs mots. NEG se trouve en position externe à la phrase : NEG + phrase, phrase + NEG
IIa Négation anaphorique.
Le morphème négatif est, la plupart du temps, le même que pour la négation à un mot
IIb Négation non-anaphorique.
Dans la plupart des études, NEG est placé au début de l'énoncé. Parfois, on le trouve aussi en position finale.
III. Expressions négatives avec NEG à l'intérieur de la phrase.
Les éléments anaphoriques ne sont plus utilisés dans un contexte non-anaphorique. Pendant cette étape, les enfants utilisent le morphème non-anaphorique de la langue adulte dans sa position appropriée à l'intérieur de la phrase.

Dans le cadre de la GU, plusieurs théories conformes aux observations de Wode ont été établies. Avant de décrire le développement de la grammaire enfantine plus précisément, il nous semble nécessaire de présenter quelques notions essentielles de la Théorie des Principes et des Paramètres.

2.2. La Théorie des Principes et des Paramètres

D'après la Théorie des Principes et des Paramètres, une version de la GU, *cf*. Chomsky (1981, 1986, 1989), on peut distinguer des Principes universels qui sont communs à toutes les langues et des Principes paramétrisés. Les paramètres permettent que la GU varie sur quelques points bien déterminés. De cette manière, la théorie tente d'expliquer les différences entre les langues par un inventaire limité d'options. On suppose que les grammaires des langues humaines varient dans ce respect, comme dans leur structure interne, éventuellement aussi dans l'ordre hiérarchique de leur structure de phrase. En ce qui concerne la grammaire, les enfants doivent découvrir, au cours de l'acquisition, laquelle des options offertes par la GU fait partie de la grammaire de la langue qu'ils sont en train d'acquérir. Les autres aspects universels de la grammaire sont mis à la disposition de l'enfant sans apprentissage inductif.

D'après Ouhalla (1991), les principes paramétrisés s'appliquent uniquement aux catégories fonctionnelles. L'enfant doit donc découvrir quelles sont les catégories fonctionnelles requises par la langue cible, quelle est leur structure interne et quelles sont leurs positions relatives dans la structure. Guilfoyle et Noonan (1992) constatent dans leur « Structure Building Hypothesis » que la grammaire de l'enfant, à son état initial, est privée de toute structure fonctionnelle[1]. Dans la section suivante, nous présenterons des études conformes à cette théorie.

[1] Poeppel et Wexler (1991), proposent dans leur « Full Competence Hypothesis », contrairement à Guilfoyle et Noonan, que les catégories fonctionnelles sont présentes dès le début, mais

Sur la base de considérations théoriques, Ouhalla (1991) prétend que la position de NEG dans la structure doit être aussi paramétrisée. Conformément à la syntaxe de la négation dans les langues romanes d'après Zanuttini (1991), syntaxe que nous venons de présenter, nous mettons en évidence un paramètre qui distingue l'espagnol du français et, par exemple, de l'allemand :

[+- NEG sélectionne TP comme complément]

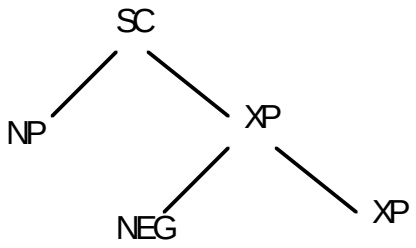
Voici, dans ce qui suit, quelques analyses qui décrivent le phénomène de l'acquisition d'une langue première dans le cadre de la GU.

2.3. Théories sur l'acquisition de la négation

Dans le cadre de la Théorie des Principes et des Paramètres, plusieurs analyses qui s'accordent avec les observations de Wode ont été établies. Radford (1986) suppose, conformément à la « Structure Building Hypothesis », que la grammaire enfantine, à son état initial, a une structure similaire aux « Small Clauses (petites phrases) » (SCs) de la langue adulte. Les SC ne disposent pas de catégories fonctionnelles. Elles se composent d'un groupe nominal (NP) et d'un groupe prédicatif (XP) qui doit être une catégorie lexicale. La séquence NP, XP n'est pas fixe. Contrairement à la grammaire adulte, les SCs de la langue enfantine sont des phrases indépendantes[1].

Comme cette structure ne dispose pas de catégories fonctionnelles, les valeurs des paramètres spécifiques aux langues ne peuvent pas encore être fixées. Par conséquent, l'étape où les énoncés enfantins ont une structure de SC, est un phénomène universel. Dans le cas d'un énoncé négatif, NEG est adjoint à XP. Voici la représentation de la structure grammaticale d'une phrase négative de Daniel, un garçon anglais, enregistrée à l'âge de 23 mois, *cf.* Radford (1986, pp. 14) :

(12)



Wayne	not	eating it
Wayne	*NEG*	*en train de le manger*

Comme la structure grammaticale précoce ne contient pas de INFL, les sujets dans NP ne peuvent pas recevoir le cas nominatif. De cette manière, Radford (1986) s'explique le fait que les enfants utilisent des pronoms objets dans un contexte où la norme adulte exige un pronom sujet nominatif, *i.e.* « moi parler » au lieu de « je parle ». Au cours des étapes suivantes, la grammaire enfantine s'étend jusqu'aux catégories fonctionnelles.

Le développement de la négation chez des enfants français est relativement bien étudié, *cf.* Dieck (1989) Pierce (1989), Déprez et Pierce (1993). Pour donner une description plus détaillée des étapes de l'acquisition de la négation sur la base de données françaises, nous nous référons aux études de Meisel (1995b, 1997). Il examine l'acquisition de la négation en langue première dans quatre langues : l'allemand, le

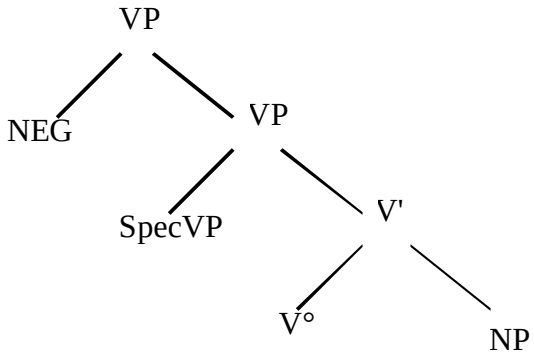
---

pas utilisées. Il est néanmoins incontesté que les grammaires précoces ne montrent pas de traces des catégories fonctionnelles.

[1] Dans la langue adulte, les SCs dépendent d'une proposition principale dont le verbe assigne un cas grammatical au NP de la SC. Ainsi, le NP devient l'objet direct ou indirect du verbe de matrice.

français, le basque et l'espagnol. Meisel (1995b, pp. 13) résume dans ses études qu'« on peut dire que la séquence développementale proposée par Wode est confirmée… ». Il prétend que ses données peuvent être expliquées conformément à la Théorie des Principes et des Paramètres. Contrairement à la théorie de SC de Radford (1986), Meisel suppose que la première structure de phrase de la grammaire enfantine est équivalente à un groupe verbal (VP). L'élément négatif s'adjoint à VP. Voici la représentation structurale, d'après Meisel, d'une négation de phrase pendant la première étape de l'acquisition enfantine :

(13)



Le sujet est placé dans SpecVP, le verbe apparaît dans V°. La directionalité de NEG dans sa position adjointe à VP n'est pas encore fixée. On peut trouver NEG en position externe devant ou derrière VP. Dans les données françaises, pas apparaît presque toujours à la fin de l'énoncé. La possibilité offerte par la grammaire enfantine de placer pas au début de l'énoncé devant le sujet n'est presque pas réalisée. La norme de la langue adulte exclut une telle construction. Visiblement, cette norme influe sur le choix des enfants dès le début.

Dans ce qui suit, nous présentons, brièvement, les étapes de l'acquisition de la négation française analysées par Meisel (1995b : 13). Ses résultats sont basés sur des études du langage d'enfants bilingues, français-allemand.

Voici le développement observé chez les deux garçons Pascal et Ivar[1] :

Phase I : Expressions négatives à un mot : non

Chez les deux garçons, la phase I commence, à peu près, à l'âge de 1,6 (un an, six mois)

Phase II : Négation non-anaphorique

Pendant cette étape, on trouve des expressions négatives à plusieurs mots, avec NEG en position externe. Chez Ivar, on trouve au début seulement des exemples de la négation partielle.

IIa : Négation partielle (Ivar 1,9)

(14) Mama non
Pas content

IIb : Négation de la phrase (Ivar 2,3 ; Pascal 1,10)

L'élément négatif est placé au début ou à la fin des expressions à plusieurs mots :

(15) Petit nounours trapE pas[2] (Ivar)
Margarine tombE pas (Pascal)

[1] Les deux garçons sont des enfants bilingues, français-allemand, observés au sein du projet DUFDE (Deutsch und Französisch – Doppelter Erstspracherwerb) à l'Université de Hambourg , *cf.* Schlyter (1990), Köppe (1994), Meisel et Müller (1992). Meisel (1995b) prétend que les étapes de l'acquisition trouvées ici ne se distinguent pas des étapes analysées chez des monolingues.

[2] Le e majuscule signale qu'il n'est pas possible de décider s'il s'agit de l'infinitif ou du participe passé.

Maintenant, pas est placé derrière les formes verbales. Meisel constate que le nombre de phrases négatives est minime pendant cette phase.
C'est seulement à partir du moment où les enfants savent distinguer les formes verbales finies et non finies que l'emploi des phrases négatives augmente considérablement.

Phase III : Mouvement du verbe fini dans une catégorie fonctionnelle (Ivar 2,4 ; Pascal 2,2)

D'après Meisel, on y trouve les structures suivantes :

(16) (x) V_{fin} NEG (y)
(x) V_{fin} NEG V_{inf} (y)
(x) NEG (y) V_{inf}

Pendant cette phase, les verbes finis apparaissent devant pas. De sa position de base, à l'intérieur de VP, le verbe fini monte dans la structure jusqu'à la tête d'une catégorie fonctionnelle qui domine VP. De même, le sujet monte à la position de spécifieur de cette catégorie. La directionalité de la projection maximale qui contient pas est fixée à gauche. Les verbes non-finis restent dans leur position de base, dans la tête de VP. La directionalité de la tête V° maintenant est également fixée à gauche. Dans la structure superficielle, les objets et les verbes non-finis apparaissent donc derrière pas. Meisel (1995b, 1997) prétend que NegP est aussi inséré dans la structure. Contrairement à Zanuttini (1991), Meisel suppose que pas, dans la langue adulte, est placé dans une projection maximale située immédiatement en dessous de NegP. Dans la grammaire adulte, pas reste donc dans sa position adjointe à VP, le groupe qui se trouve directement en dessous de NegP. Conformément à l'analyse structurale de Zanuttini (1991) que nous avons présentée dans la section *1.2.*, nous proposons que pas, pendant cette phase du développement, est inséré dans la position de spécifieur de NegP.

D'après Meisel (1995b), cette phase est caractérisée par l'émergence d'un assez grand nombre d'énoncés négatifs. Il conclut de ses observations que la distinction [+/- fini] fait à partir de maintenant partie de la grammaire enfantine. En même temps, la syntaxe de la négation est formée clairement selon le modèle de la norme adulte. Nous revenons sur la relation entre la négation et la finitude dans la section suivante.

Phase IV : Séparation du verbe fini et de NEG (Ivar 2,7)

Pendant cette dernière étape du développement de la négation, un élément adverbial peut être placé entre le verbe fini et NEG :

(17) (x) V_{fin} y NEG (z)

Comme nous l'avons vu dans la section *1.1.*, l'option, dans certaines langues, de séparer NEG de l'élément verbal fini, va contre une tendance universelle, *cf.* Dahl (1979). Meisel (1995b) suppose que c'est la raison pour laquelle cette option offerte par la langue française n'est utilisée que très tard dans le processus d'acquisition. Jusqu'à la fin de la période étudiée, à l'âge de 3,8, Ivar utilise uniquement l'adverbe encore dans cette position. Chez Pascal, observé jusqu'à l'âge de 3,1, on ne trouve jamais de telles constructions.

Dans les autres langues étudiées par Meisel (1995b), les étapes mises en évidence ici sont confirmées. En allemand, par exemple, la séparation de NEG et du verbe fini, ce qui est obligatoire dans cette langue, est aussi seulement réalisée à la fin du processus d'acquisition. Avant de passer à l'observation de l'acquisition de la négation en langue seconde, il nous semble nécessaire de récapituler d'abord le rapport entre le placement de NEG dans la structure et l'acquisition de la finitude.

2.4. Quelques remarques sur la finitude

Nous avons vu, dans ce qui précède, que la syntaxe de la négation en langue première est acquise relativement tôt et sans problème. En ce qui concerne le processus d'acquisition en langue première, on trouve des concordances entre toutes les langues.

Nous avons montré, *grosso modo,* que la théorie de la Grammaire Universelle peut expliquer ces concordances. Sans aucun doute, la GU joue un rôle décisif dans l'acquisition. Elle détermine, par exemple, quelle position le verbe fini prendra dans la structure qui est en train de se former. Cela influe fortement sur l'acquisition de la négation. Meisel prétend que, au moins dans les langues observées, l'influence de la finitude sur NEG est si forte que « sa position phrastique dépend principalement de la position du verbe. Il n'existe donc pas une syntaxe de la négation, proprement dite, que les enfants devraient acquérir » (Meisel 1995b, pp. 1). Cela vaut aussi pour le français : au moment où l'on peut observer le mouvement du verbe sur pas, le verbe montre des marques de temps et de congruence au sujet[1]. Dans la structure, le verbe monte donc sur NegP jusqu'à la tête de TP, *i.e.* le groupe plus haut de IP. Au cours de son mouvement, le verbe reçoit ses marques de finitude. Le sujet aussi monte de SpecVP jusqu'à SpecTP où lui est assigné le cas nominatif. Par conséquent, NEG, *i.e.* pas, apparaît derrière le sujet et le verbe fini dans la structure superficielle. Les éléments verbaux non-finis restent dans VP. Par conséquent, ils apparaissent derrière pas. La syntaxe de la négation est donc acquise au moment où le mouvement du verbe fini est productif. Quant au marqueur négatif ne du français standard, Zanuttini (1991) et Meisel (1995b, 1997) prétendent qu'il est engendré dans la tête de NegP. Il est clitisé au verbe quand celui monte à T°. Dans la structure superficielle, ne apparaît donc immédiatement devant le verbe fini. En ce qui concerne l'acquisition de la négation dans les langues du même type que l'espagnol et l'italien, Meisel (1995b) propose que NEG, *i.e*. no, s'adjoint à VP pendant les premières étapes. C'est au moment où IP et NegP sont insérés dans la structure, que no est placé dans Neg°. Il est clitisé au verbe fini et apparaît donc en position préverbale dans la structure superficielle.

Pour résumer, on peut dire que la grammaire précoce de l'enfant est marquée par l'absence des règles de mouvement de la GU. Les énoncés enfantins présentent l'ordre des éléments à l'intérieur de VP dans la structure profonde (DS). C'est seulement au moment où les catégories fonctionnelles sont accessibles que les règles de mouvement s'appliquent. Les éléments verbaux finis et NEG apparaissent dorénavant dans leurs positions paramétrisées, *i.e.* respectives aux langues. La grande majorité des chercheurs qui travaillent dans le domaine de l'acquisition d'une langue première s'accorde, *grosso modo*, sur le fait que la Grammaire Universelle (GU) joue un rôle décisif dans l'acquisition de la syntaxe. Les études sur l'acquisition de la négation, que nous venons de présenter, confirment cette théorie. Les observations faites chez les apprenants d'une langue seconde, par contre, ont provoqué une discussion controversée qui se concentre sur la question de savoir comment les étapes constatées peuvent être représentées dans un cadre théorique. Dans la suite, nous nous intéressons de plus près à cette discussion.

3. L'acquisition de la négation en langue seconde

3.1. Observations générales

La discussion sur les conclusions théoriques à tirer des faits empiriques est menée déjà depuis plus d'une dizaine d'années. Nous nous bornons à présenter, à grands traits, deux positions de base, divergentes, qui sont représentées, d'un côté, par les études de Clahsen et Muysken (1986) et, de l'autre côté, par DuPlessis et al. (1987) et par Tomaselli et Schwartz (1990). Clahsen (1988a, 1990) constate que les

[1] Notez que Dieck (1989, pp. 68p) suppose l'existence d'une étape où le verbe monte déjà à une catégorie fonctionnelle sans que les marques du temps et de la congruence soient productives. Peut-être que, dans une courte période, INFL existe déjà tandis que ses propriétés ne sont pas encore actives. Pour le même sujet, *cf.* Meisel et Müller (1992).

étapes analysées chez les apprenants d'une langue seconde ne correspondent pas aux principes de la GU. Sur la base des données du projet ZISA (Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und deutscher Arbeiter – Acquisition d'une langue seconde par des travailleurs italiens, portugais et espagnols) qui porte sur l'acquisition de l'allemand, Clahsen prétend que les énoncés observés exigeraient, en même temps, plusieurs règles universelles contradictoires. Dans les langues humaines, une telle grammaire est donc exclue. Pour cette raison, Clahsen et Muysken (1986) et Clahsen (1988a) s'en tiennent à que les apprenants d'une langue seconde, contrairement aux enfants, s'orientent exclusivement vers des structures superficielles. En se référant au modèle de développement de Bever et Slobin (1982), Clahsen et Muysken prétendent que les apprenants s'orientent, pendant les premières étapes, vers le type de phrase neutre et fréquent de la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Cela correspond, en français, à l'ordre canonique SVO de la phrase affirmative.

Ce sont DuPlessis et al. (1987) et Tomaselli et Schwartz (1990) qui contredisent cette théorie. Sur la base des étapes d'acquisition constatées par Clahsen et Muysken (1986), ils montrent que l'acquisition d'une langue seconde ne va pas contre les principes de la GU. D'après leur hypothèse, les apprenants commencent le processus d'acquisition en utilisant la grammaire de leurs langues maternelles. Le processus d'acquisition est donc marqué par la refixation des valeurs de paramètres qui distinguent la langue maternelle de la langue cible. De cette manière, les chercheurs arrivent à expliquer les étapes constatées par Clahsen et Muysken (1986) conformément aux principes de la GU. Dans sa réplique, Clahsen (1990) prétend, entre autre, que les énoncés trouvés chez les apprenants de ZISA au début de leur processus d'acquisition, ne s'expliquent pas par la grammaire des langues maternelles respectives. Cela vaut, par exemple, pour les Turcs qui apprennent l'allemand. Le turc, tout comme l'allemand, est une langue où NEG est placé dans une position postverbale. Malgré cela, les apprenants turcs placent NEG devant le verbe, même pendant les premières étapes. Bien que la grammaire turque devrait faciliter la négation postverbale en allemand, les Turcs ne se distinguent pas de leurs collègues Italiens et Espagnols à ce niveau.

En résumé, l'hypothèse défendue par Clahsen, appelée « the Fundamental Difference Hypothesis » (l'hypothèse de différence fondamentale) prétend, en gros, que l'acquisition d'une langue première se distingue totalement de l'acquisition de langues secondes parce que la dernière n'est pas guidée par les principes de la GU. Schwartz, par contre, propose dans ce qu'on appelle « The Full Transfer Hypothesis » (l'hypothèse de transfert entier) que la grammaire de la langue maternelle respective représente l'état initial du processus d'acquisition d'une langue seconde. D'après cette hypothèse, la GU s'applique aussi dans l'acquisition d'une langue seconde. À côté de ces deux positions, fondamentalement opposées, on a établi d'autres théories qui prétendent que la GU dans la langue seconde est bien accessible mais pas de la même manière que dans la langue première. Felix (1987), par exemple, constate que certaines stratégies d'appréhension cognitives délimitent la vigueur de la GU. White (1990), par contre, elle suggère que les apprenants d'une langue seconde n'ont pas accès à « The Subset Principle » qui opère dans l'acquisition enfantine. Ce principe énonce, *grosso modo*, la chose suivante : au moment où l'entrée linguistique correspond, en même temps, à deux grammaires différentes, l'apprenant optera pour celle qui permet une redéfinition en faveur de l'autre grammaire à l'aide seule d'évidence positive. Vainikka et Young-Scholten (1996), par contre, proposent une modification de l'hypothèse de transfert. D'après cette théorie, seules les projections lexicales sont transférées vers la langue seconde. La première structure du processus d'acquisition se compose donc du groupe verbal (VP) de la langue maternelle de l'apprenant.

Dans ce qui suit, nous observons de plus près l'acquisition du système de la négation française en langue seconde. Pour ce faire, nous présentons, dans ses grandes lignes, les études de Meisel (1997) qui prend en considération plusieurs recherches classiques.

3.2. L'acquisition de la syntaxe de la négation du français en langue seconde

Un grand nombre de chercheurs ont travaillé sur l'acquisition du français comme langue seconde. Noyau (1982) et Trévise et Noyau (1984) ont observé l'acquisition de la négation chez dix apprenants adultes hispanophones. En ce qui concerne la négation, les chercheurs ont mis en évidence des variations considérables entre les apprenants. Quelques-uns se servent exclusivement du ne préverbal tandis que d'autres emploient pas dans sa position postverbale, sans utiliser ne. Un troisième type d'apprenants emploie constamment la négation double ne… pas du français standard. Noyau prétend que les différences entre les apprenants dépendent, avant tout, de leurs situations socio-linguistiques, *i.e.* de l'intensité ainsi que de la nature du contact avec les registres de la langue cible.

C'est Meisel (1997) qui examine différentes études sur l'acquisition de la négation. À côté des analyses des données de deux apprenants hispanophones du projet ESF, *cf.* Perdue (1993a, 1993b), Meisel se sert aussi des données du projet ZISA. Les langues maternelles des apprenants observés sont donc surtout des langues de négation préverbale, par exemple l'espagnol et l'italien. Leurs langues cibles, le français et l'allemand, sont des langues qui disposent d'un système de négation postverbale. En résumant ces études, Meisel (1997) constate qu'on peut trouver, entre les apprenants d'une langue seconde, des grandes différences dans leur développement linguistique.

Dans ses études, Meisel prend en considération que d'autres chercheurs ont constaté une première phase générale NEG + X qui pourrait être comparable à la phase NEG + VP dans l'acquisition d'une langue première. Meisel prétend que NEG + X présente davantage une stratégie individuelle qui ne se montre pas chez tous les apprenants. En ce qui concerne l'acquisition du français (familier), où pas représente le marqueur de négation principal, une telle phase n'existe pas du tout chez les apprenants d'une langue seconde. Meisel fait remarquer que même chez l'apprenant pris individuellement on trouve des variétés considérables pendant son processus d'acquisition. À part cela, Meisel observe que beaucoup d'apprenants qui maîtrisent déjà des constructions très complexes de leurs langues cibles, reviennent sur des constructions négatives simples, utilisées dès le début de l'acquisition, qui ne correspondent pas à la norme cible. Si ces apprenants disposaient d'une structure grammaticale comparable à celle de la langue cible, de telles constructions simples ne seraient pas possibles dans le cadre de la GU. On trouve, même pendant des étapes très avancées du processus d'acquisition du français et de l'allemand, des phrases où NEG apparaît devant des verbes et des auxiliaires finis. Chez les apprenants d'une langue première, on ne rencontre jamais de telles constructions après que les formes verbales finies sont productives. De plus, NEG apparaît, dans les énoncés d'apprenants adultes, même derrière les verbes non-finis. Une telle option n'existe ni dans la langue maternelle des apprenants observés ni dans leurs langues cibles.

Dans l'acquisition enfantine, on ne trouve pas de telles constructions après que la distinction [+/- fini] est productive. Pour ces raisons, Meisel (1997) suppose que la Grammaire Universelle (GU), respectivement le LAD, n'est pas accessible dans l'acquisition d'une langue seconde. Il prétend que l'acquisition adulte pourrait être guidée par des stratégies générales de solutionnement de problèmes. D'après Meisel (1997), les données indiquent que les apprenants se fient essentiellement à des stratégies d'ordination linéaire qui s'appliquent aux séquences de la structure superficielle. L'acquisition d'une langue seconde ne s'effectue donc pas sur la base d'opérations qui dépendent des structures profondes restreintes par les règles de la GU. Au moment où les apprenants du français où de l'allemand se rendent compte que NEG est placé en position postverbale, ils tentent de généraliser cette règle pour toutes les formes du verbe. C'est la raison pour laquelle on trouve des énoncés où NEG est placé derrière des verbes non-finis. De plus, Meisel constate que beaucoup d'apprenants emploient des stratégies de simplification. Il explique ainsi que la séquence NEG + X est toujours appliquée par des apprenants qui se trouvent apparemment à une étape plus avancée. D'après Meisel, c'est le modèle multidimensionnel de Clahsen et al. (1983) qui reconnaît les différentes stratégies individuelles des

apprenants. Ce modèle se compose d'une dimension qui contient les étapes du développement linguistique communes à tous les apprenants ayant une langue maternelle commune et d'une autre dimension, plus variable, qui caractérise l'espace de variabilité employé par les différents types d'apprenants. Cette variabilité dépend de l'état du savoir sur la langue seconde à un moment déterminé du développement linguistique. La différence la plus frappante entre l'acquisition d'une langue première et d'une langue seconde est mise en évidence, d'après Meisel (1997), par le fait que la distinction [+/- fini] dans les langues secondes considérées est probablement acquise indépendamment du système de placement de NEG[1]. Dans l'acquisition enfantine, par contre, il est incontestable que le placement correct de NEG dépend de l'accessibilité aux catégories fonctionnelles et de l'application des règles de mouvement : au moment où le sujet et le verbe montent à une catégorie fonctionnelle, le placement de NEG est correct. Le seul problème qui se pose à l'enfant, en ce qui concerne la négation, c'est qu'il doit découvrir si NEG dans sa langue maternelle est un élément X° ou un élément X^{max} (Cela équivaut, *grosso modo*, au paramètre proposé dans le présent article [+/- NEG sélectionne TP comme complément]).

Meisel (1997) conclut de ses observations, que nous venons de présenter de manière résumée, que l'acquisition d'une langue première et l'acquisition d'une langue seconde sont de nature fondamentalement différente. Il admet cependant qu'il n'est pas possible de prouver dans son entier que la GU ne soit pas accessible dans l'acquisition d'une langue seconde. Meisel demande aux chercheurs qui partent de l'idée que la GU est accessible dans l'acquisition d'une langue seconde, d'expliquer les différences frappantes entre ces deux types d'acquisition.

Dans ce qui suit, nous étudions de plus près le développement de la syntaxe de la négation chez Berta, une immigrante du Chili apprenant le français comme langue seconde. Les enregistrements des interviews avec Berta sont originaires du projet ESF. Meisel (1997) les a également pris en considération dans ses études. Dans le cadre du présent papier, nous proposons que Berta, pendant plusieurs étapes du processus d'acquisition, dispose simultanément de deux grammaires différentes utilisées pour différents types d'énoncés négatifs. Nous supposons que c'est l'influence du système phonétique de sa langue maternelle, notamment l'espagnol, qui empêche Berta d'analyser les formes finies des verbes auxiliaires dans les phrases négatives de l'entrée linguistique. Même dans les étapes très avancées du processus d'acquisition, qui s'expriment par l'utilisation d'une structure grammaticale comparable à la langue cible, Berta est forcée de conserver une structure rudimentaire pour administrer le type d'énoncés qu'elle analyse faussement, *i.e.* les constructions qui emploient des verbes auxiliaires. Dans le paragraphe suivant, nous présentons d'abord le cadre biographique du processus d'acquisition chez Berta. Sur la base de notre analyse, nous proposons ensuite, succinctement, cinq étapes du développement de la négation chez Berta. En conclusion, nous résumons les points les plus importants de notre analyse, notamment l'aspect de l'utilisation simultanée de différentes grammaires.

4. Quelques indices de l'utilisation de deux structures simultanées par une apprenante d'une seconde langue

4.1. Le cadre biographique

Dans notre étude, nous avons examiné le développement de la syntaxe de la négation française chez Berta, une Chilienne hispanophone qui immigre en France à l'âge de 31 ans. Les données, enregistrées au sein du projet ESF, comprennent les premières 2,5 années après son arrivée en France. Le corpus se compose de 26 interviews dont 20 ont été mises à notre disposition. La première interview a été enregistrée un mois après son arrivée en France. Ses contacts avec la langue française, que nous résumons dans la suite, sont très limités.

[1] Clahsen (1988b) constate que l'accord du verbe avec son sujet et le placement du verbe sont acquises séparément aussi.

Au Chili, elle n'avait pas d'instruction en langues étrangères. Quinze jours après son arrivée en France, Berta participe à un cours de langue qui dure quatre semaines. Après sept mois, Berta commence à travailler comme aide de cuisine, dans un environnement entièrement francophone. Elle quitte cet emploi après trois mois. Après 12 mois, elle reprend ce travail mais seulement pour un mois. Au dix-septième mois, Berta commence un autre cours de français qui dure quatre mois. Nous n'avons pas d'informations sur l'intensité de cet apprentissage. En France, Berta vit avec ses trois enfants qui sont venus avec elle, avec son mari chilien et avec sa mère et sa sœur. À la maison, elle et sa famille parlent exclusivement l'espagnol. À côté des occasions mentionnées, Berta n'a presque pas de contacts avec la langue française.

4.2. L'analyse

4.2.1. Le cadre temporel des interviews

Dans le tableau suivant, nous avons résumé le cadre temporel des interviews avec Berta :

Interview No.	Date	Durée du séjour en France (mois ; semaines)	Nombre des énoncés	Nombre des énoncés négatifs
1	17.03.83	2	14	1 = 7,1 %
2	28.04.83	3	36	1 = 2,8 %
3	01.06.83	5 ; 1	2	0 = 0 %
4	16.06.83	5 ; 2	10	1 = 10 %
5	29.06.83	6	27	3 = 7,4 %
6	08.10.83	9	185	14 = 7,6 %
7	24.11.83	10	70	4 = 5.7 %
8 --------	----------	----------	---------	----------
9	14.03.84	13	474	40 = 8,4 %
10 -------	----------	----------	---------	----------
11	15.03.84	14	24	7 = 29,1 %
12	13.04.84	15	195	12 = 6,1 %
13	09.06.84	17	322	26 = 8,1 %
14	13.06.84	18	196	22 = 11,2 %
15 – 20	----------	----------	--------	----------
21	01.02.85	26	193	12 = 6,2 %
22	09.03.85	27 ; 1	285	29 = 10,2 %
23	23.03.85	27 ; 2	403	48 = 11,9 %
24	29.04.1985	28	348	65 = 18,7 %
25	30.05.1985	29	249	31 = 12,4 %
26	28.06.85	30	294	41 = 13,9 %

4.2.2. Les étapes du développement linguistique

Sur la base des enregistrements à notre disposition, nous proposons les étapes suivantes pour le développement de la syntaxe de la négation chez Berta :

- Étape 1 : 1ière à 5è interview ; 2è au 6è mois de séjour en France

Les énoncés négatifs trouvés ici sont, dans leur structure et dans leur lexique, des énoncés espagnols. La plupart des phrases négatives sont des exemples de la négation anaphorique.

(18) <no> <te> <entendi> 1 ; 2 (1ère interview ; 2e mois)
<non> <están> <de> vacances 6 ; 9

- Étape 2 : 5è à 9è interview ; 6è au 13è mois

Dans leur structure, les énoncés négatifs ressemblent à des « Small Clauses » (SCs) comme Radford (1986) les constate pour le développement linguistique de l'enfant.

NEG apparaît comme l'adjonction à gauche d'une projection d'un groupe de participe (PP) ou d'une projection d'un groupe d'adjectif (AP). Les énoncés ont les formes suivantes[1]:

(19) (Sujet) [ne/nE] [pa] + PP / AP[2]
(Sujet) [ne/nE] [se] [pa] « Je ne sais pas »
[se] [pa] + AP « C'est pas »

Voici les exemples suivants :

(20) la cité [ne] [pa] bo 6 ; 9
[le] garçon [ne] [pa] de vacances 6 ; 9
[e] doctor [ne] [pa] de radio 6 ; 9

Le type d'énoncé (Sujet) [ne / nE [pa] XP (type 1) est très fréquent dans toutes les interviews. Même dans la 26ième interview, il représente toujours 56 % du total des énoncés négatifs. Dans le tableau suivant, nous présentons le taux de ce type par rapport au total des énoncés négatifs pendant la période d'enregistrement :

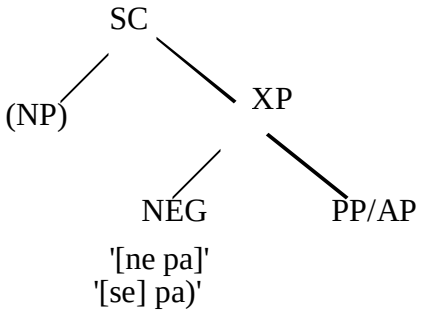
Interview No.	(Sujet) + **[ne]/[nE] [pa]** +XP	(Sujet) + (**[ne]/[nE]**) **[se] ([pa]**)	**[se] ([ne/[nE]) [pa]** +AP	Pourcentage de [ne] [pa] V / V [ne] [pa]	**Proportion des constructions du type 1 sur tous les énoncés négatifs**
1	-	-	-	-	**-**
2	-	-	-	-	**-**
3	-	-	-	-	**-**
4	-	-	-	-	**-**
5	-	-	-	-	**-**
6	9 = 64,3 %	2 = 14,3 %	0	1 = 7,1 %	10 de 14 = **71,5 %**
7	3 = 75 %	0	1 = 25 %	2 = 50 %	2 de 4 = **50 %**
9	18 = 45 %	9 = 22,5 %	1 = 2,5 %	0	28 de 40 = **70 %**
1 1	0	5 = 83,3 %	0	0	5 de 7 = **71,4 %**
1 2	7 = 70 %	1 = 10 %	1 = 10 %	0	9 de 12 = **75 %**
1 3	14 = 53,8 %	4 = 15,4 %	3 = 11,5 %	4 = 15,4 %	17 de 26 = **65,4 %**
1 4	15 = 68,2 %	5 = 22,7 %	0	3 = 13,6 %	17 de 22 = **72,8 %**
2 1	6 = 50 %	3 = 25 %	0	0	9 de 12 = **75 %**
2 2	10 = 34,5 %	6 = 20,7 %	2 = 6,9 %	7 = 24,1 %	11 de 29 = **37,9 %**
2 3	18 = 37,5 %	3 = 6,5 %	8 = 17,4 %	3 = 6,3 %	26 de 48 = **55,1 %**
2 4	38 = 58,2 %	6 = 9,2 %	5 = 7,6 %	3 = 4,6 %	46 de 65 = **70,8 %**
2 5	18 = 58,2 %	4 = 13 %	1 = 3,2 %	2 = 6,5 %	21 de 31 = **67,7 %**
2 6	23 = 56,1 %	1 = 2,4 %	12 = 29,3%	4 = 9,6 %	32 de 41 = **78,2 %**

Notez que Berta, dans ses énoncés négatifs, emploie presque toujours les deux marqueurs négatifs [ne] et [pa] du français standard bien que la négation double soit très rare dans le registre familier.

[1] Pour la représentation des exemples, nous avons adopté la graphie originelle des transcriptions du projet ESF. Il s'agit d'une graphie phonétique rapprochée.
[2] Jusqu'à la fin de la période d'enregistrement, le sujet peut être omis dans les énoncés de Berta. Contrairement à l'espagnol, le sujet est obligatoire en français.

Nous proposons la structure suivante pour les énoncés négatifs pendant cette étape :

(21)



La grammaire pendant cette étape :

Type1 : (Sujet) NEG XP

Les verbes qui apparaissent avec ce type d'énoncé, sont placés ou devant ou derrière le complexe [ne] [pa] :

(22)	]Ze] [konese] [ne] [pa] de travaj pour la [kwisin]	6 ; 9
(23)	moi [ne] [pa] [dekriBir]	7 ; 10
(24)	[ne] [pa] [e/E] [dus] heures	7 ; 10

La supposition d'une structure SC pour les énoncés du type 1 pose un problème : Bien que Berta, au début, utilise la forme moi pour le pronom de la première personne du singulier, elle emploie, peu de temps après, le pronom clitisé je. Dans le cadre de notre étude, nous constatons que je n'est pas un élément clitisé dans les SC de Berta et que cet élément ne reçoit pas de cas nominatif. Comme nous allons le montrer, il n'y a pas d'indice de la présence de projections fonctionnelles dans les énoncés du type 1. Nous en concluons que ces énoncés ne disposent pas d'éléments verbaux finis qui pourraient assigner le cas nominatif au sujet.

- Étape 3 : 9è à 12è interview ; 13è au 15è mois

Pendant cette étape, des verbes finis apparaissent dans la position exigée par la langue cible, devant [pa]. Ce type de constructions négatives (type 2) se limite au singulier et au présent. En ce qui concerne les verbes que nous avons trouvés dans le type 2, nous distinguons ce que nous appelons des formes verbales courtes des formes longues. Parmi les formes courtes, nous comptons par exemple [kompren], [travaj] ou [rapel]. Nous prétendons que ces formes sont finies. Les formes longues comme [parle] et [arive], par contre, sont considérées comme non-finies. Pendant cette étape, les verbes utilisés dans des énoncés négatifs, apparaissent tous sous une forme courte. Ils sont placés, presque sans exception, entre [ne] et [pa], *i.e.* dans la position exigée par la norme cible. On ne trouve, en revanche, pas de formes longues pendant cette phase :

(25)	[dZe] [nE] [kEne] [pa]	9 ; 13
(26)	<non> [kompra] [pa]	9 ; 13

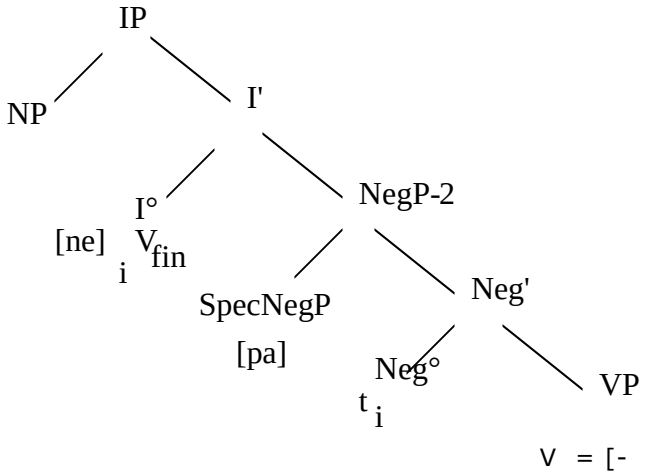
Il n'y a que peu d'exemples de phrases négatives où Berta emploie des pronoms objets clitisés. Ils sont toujours placés, selon la norme cible, entre [ne] et la forme verbale courte :

(27)	[ne] la] [kone] [pa]	9 ; 13

C'est aussi bien la forme phonétique que le placement syntaxique des verbes et des pronoms qui indiquent que les verbes courts employés ici sont des verbes finis. On ne trouve cependant pas de formes finies ni de copules ni d'auxiliaires, i. e. [suis], [a], dans les énoncés négatifs du type 2 pendant cette étape.

Nous constatons la structure suivante pour ce type d'énoncés négatifs (type 2) :

(28)



Il n'y a pas d'indices pour l'utilisation d'auxiliaires ni de copules pendant cette phase.

La structure du type 1 est toujours active. Dans ce type de phrases, on ne trouve pas de pronoms objets clitisés.

Les grammaires pendant cette étape :

Type 1 : (sujet) [ne] [pa] XP
Type 2 : (sujet) [ne] (pronom objet clitisé) V_{fin} [pas] ; V = [— aux/cop]

La structure du type 1 est toujours active pendant cette phase. Dans ce type de phrases, on ne trouve pratiquement pas de pronoms objets clitisés. Il y a seulement deux exemples où Berta emploie des pronoms objets. Ce sont des énoncés du type (sujet) [ne] [se] [pa] que nous avons groupés sous le type 1 pendant cette étape parce que la forme verbale n'y est probablement pas analysée. Dans ces énoncés, les pronoms sont placés dans des positions exclues par la norme cible, *i.e.* devant [ne] ou derrière [pas] :

(29)	[le] [ne] [se] [pa]	9 ; 13
(30)	se je [ne] [se] [pa] <lo>	12 ; 15

Dans les autres constructions du type 1, on ne trouve pas d'éléments clitisés du tout. Nous prétendons, sur la base des observations faites chez les deux types d'énoncés négatifs, que Berta n'est pas capable d'utiliser les verbes auxiliaires de manière productive.

Voici quelques faits supplémentaires qui confirment notre hypothèse :

Les seuls énoncés négatifs du type 2 où le placement des formes verbales ne correspond pas à la norme cible sont construits avec avoir ou être. Il y en a trois :

(31)	[ne] [pa] [e/E] [dus] heures	7 ; 10
(32)	[Ze] [sui] – [Ze] [ne] [pa] [veny]	22 ; 27,1
(33)	[Ze] [ne] [pa] [suy] content	23 ; 27,1

Ce sont, d'ailleurs, les seuls exemples explicites de l'emploi de verbes auxiliaires dans les énoncés négatifs de Berta pendant la période d'enregistrement. Même dans la 23ième interview, une forme morphologiquement finie de être apparaît derrière [pa]. Il n'y a cependant pas d'exemple d'un placement inadéquat avec les verbes. En plus, dans le complexe [ne] [pa] XP, la séquence [ne] [pa] ne varie pas jusqu'à la fin des enregistrements, peu importe si XP se compose d'un groupe participial où d'un groupe adjectival. De même, [ne] [pa] est employé avec des sujets à la première personne comme à la troisième personne[1]. La norme cible y exige différentes formes de avoir et de être.

[1] Pendant la période enregistrée, on ne trouve pas de sujets à la deuxième personne dans les énoncés négatifs de Berta.

En ce qui concerne les énoncés positifs, Berta y emploie les différentes formes de avoir et être de manière productive, *i.e.* selon la norme cible. On y trouve les formes finies [sui], [son], [ete] et [ave]. Berta utilise même les formes appropriées face aux adjectifs et participes.

(34) <el> garçon [e] dans la maison 5 ; 5,2
(35) et [a] [regardE] la télévision 9 ; 13
(36) [el] [e] [marje] à un français 12 ; 15

Dans les énoncés négatifs, par contre, la forme [ne] reste inchangée. Les formes comme [na] ou [ne] [sui], exigées par la norme cible dans certains contextes, n'y apparaissent pas. Voici la distribution des formes auxiliaires dans des énoncés positifs et négatifs de Berta :

Interview No.	[e] / [a]	[ilja]	[swi] / [sui]	% de NEG	[son]	% de NEG	[ave]	% de NEG	[ete]	% de NEG
1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5	1 = 3,7 %	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6	2 = 1 %	—	—	—		—	1 = 0,5 %	—	—	—
7	3 = 4,2 %	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9	9 = 1,9 %	—	—		1 = 0,2 %	—	—	—	—	—
11	—	—			1 = 4,2 %	—	—	—	—	—
12	4 = 2 %	—	—		2 = 1 %	—	—	—	—	—
13	14 = 4,4 %	—	1 = 0,3 %	—	8 = 3,1 %	—	—	—	—	—
14	11 = 5,6 %	—	—	—	1 = 0,5 %	—	1 = 0,5 %	—	—	—
21	4 = 2 %	12 = 6,2 %	3 = 1,6 %	—	2 = 1 %	—	—	—	—	—
22	4 = 1,4 %	21 = 7,4 %	1 = 0,4 %	—	2 = 0,7 %	—	—	—	6 = 2,1 %	—
23	9 = 2,2 %	39 = 9,7 % **(1 ave NEG)**	1 = 0,2 %	**1**	9 = 2,2 %	—	—	—	3 = 0,8 %	—
24	24 = 6,9 %	10 = 2,9 %	14 = 4 %	—	15 = 4,3 %	—	—	—	11 = 3,2 %	—
25	11 = 4,4 %	40 = 16 %	8 = 3,2 %	—	4 = 1,6 %	—	2 = 0,8 %	**2**	—	—
26	11 = 3,7 %	29 = 9,9 %	8 = 2,7 %	—	28 = 9,5 %	**1**	—	—	3 = 1 %	—

On voit bien que l'emploi des formes finies d'auxiliaires et de copules identifiables est très limité. On peut cependant observer une variation dans la séquence [ne] [pa] XP. Berta utilise [ne] [pa] et [nE] [pa]. Voici la distribution de [ne] et [nE] dans les énoncés négatifs de Berta :

Interview No.	Proportion des constructions avec [ne]	**Proportion des Constructions avec [nE]**	[nE] [pa] + XP	[nE] [se] ([pa])	[ne] [se] [pa] / [se] [pa]
1	1	**0**	-	-	-
2	0	**0**	-	-	-
3	0	**0**	-	-	-
4	0	**0**	-	-	-
5	0	**0**	-	-	-
6	9	1	1	-	-
7	3	**0**	-	-	1
9	19	8	1	6	3
11	2	3	0	3	2
12	7	2	2	0	1
13	18	**0**	-	-	4
14	21	**0**	-	-	5
21	7	**0**	-	-	4
22	23	**0**	-	-	7
23	34	4	1	1	2
24	59	1	0	0	8
25	21	6	0	4	0
26	27	**0**	-	-	1

Un regard plus précis sur cette variation révèle que Berta ne l'utilise pas pour exprimer différentes fonctions :

(37)	([Ze]) [nE] [pa] beaucoup de…	12 ; 15
(38)	[Ze] [ne] [pa] [tSerse] [de]	14 ; 18

Comme les deux énoncés exigent, selon la norme cible, l'emploi de avoir, ces exemples indiquent que [nE] n'est pas utilisé pour distinguer avoir de être. Les formes [ne] et [nE] ne sont pas non plus employées pour marquer différentes fonctions temporelles. Dans les interviews 23 à 26, trois sur onze énoncés qui contiennent [nE] se réfèrent à des événements passés. Pendant la même période, on trouve 20 énoncés avec [ne] qui se réfèrent aussi à des événements passés.

Sur la base des observations présentées, nous supposons que Berta n'emploie pas de formes finies de avoir ou être dans ses énoncés négatifs.

- Étape 4 : 13è à 21è interview ; 17è au 26è mois

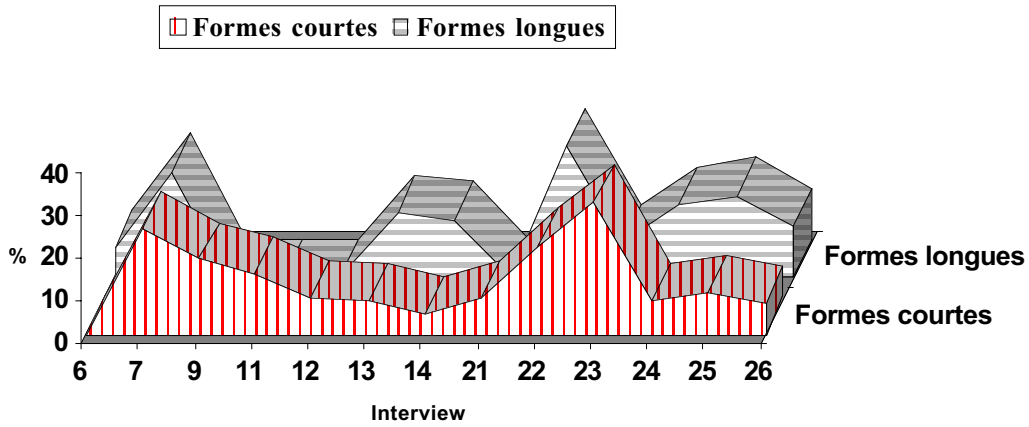
Pendant cette étape, des formes verbales longues apparaissent pour la première fois de manière systématique avec les énoncés négatifs. Elles se trouvent seulement dans des énoncés qui se réfèrent aux événements passés et y sont toujours placées derrière [pa] :

(39)	<y> [ne] [pa] [sorti] à	13 ; 17
(40)	[ne] [pa] [adapte]	14 ; 18
(41)	[Ze] [ne] [pa] [tSerse] de	14 ; 18

Les énoncés qui contiennent les formes longues ne montrent toujours pas d'indices de l'utilisation des formes auxiliaires. Nous en concluons, par conséquent, que de tels énoncés ont une structure SC (type1).

Bien que les formes longues placées derrière [pa] soient visiblement utilisées pour indiquer la référence aux événements passés, elles ne peuvent pas être marquées du temps car les SCs ne disposent pas de catégories fonctionnelles. Notez que Radford (1986 : 18p) constate que les participes comme gone ou taken dans le langage des enfants anglais ne portent pas de marque du temps non plus.

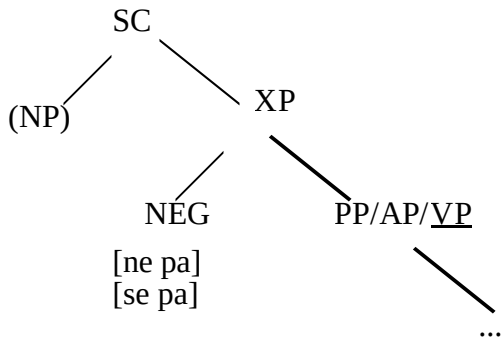
Voici la distribution des formes verbales longues au cours de la période d'enregistrement :



Comme notre tableau l'indique, les formes longues réapparaissent pendant la 13ième interview après une longue période ou l'on n'en trouve pas du tout. Apparemment, ces formes ont maintenant une fonction différente par rapport à avant.

Sur la base des faits présentés, il nous semble adéquat de considérer les formes verbales longues trouvées pendant cette phase comme des verbes adjectivés qui décrivent un état. Nous proposons la structure suivante pour les SCs pendant l'étape 4 :

(42)



L'autre structure négative, *i.e.* le type 2, est inchangée pendant cette étape. On n'y trouve pas de formes longues devant [pa]. Il n'y a pas d'exemples de structures verbales du type (Sujet) V_{fin} [pa] V_{inf}.

Voici les grammaires employées pendant cette phase :

Type1 : (Sujet) [ne pa] XP / VP [participe / infinitif]
Type2 : (Sujet) [ne] (pronom objet clitisé) V_{inf} V = [- AUX]

Étape 5 : 22è à 26è interview ; 27e au 30e mois

Maintenant, des formes verbales longues sont placées aussi devant [pa] :

(43) <y> [ne] [save] [pa] 24 ; 28
(44) l'estomac [ne] [marSe] [pa] bien 24 ; 28

Placées dans cette position, les formes longues ou bien se réfèrent à des événements passés, ce qui correspond probablement à l'imparfait de la norme cible, ou bien elles marquent l'accord avec les sujets pluriels qui apparaissent maintenant pour la première fois dans les énoncés négatifs de Berta :

(45) [de] personnes [ne] [save] [pa] [naZe] 22 ; 27

Cet exemple nous indique que Berta commence à produire des structures verbales complexes, *i.e.* des structures qui contiennent un verbe ou un auxiliaire de mode fini placé devant [pa] et un verbe explicitement non-fini, par exemple [perdu], [sorti], situé derrière [pa].

Notez que ces verbes explicitement non-finis apparaissent sans exception derrière [pa]. Dans la structure SC, qui est toujours présente, les formes longues marquent aussi la référence au passé :

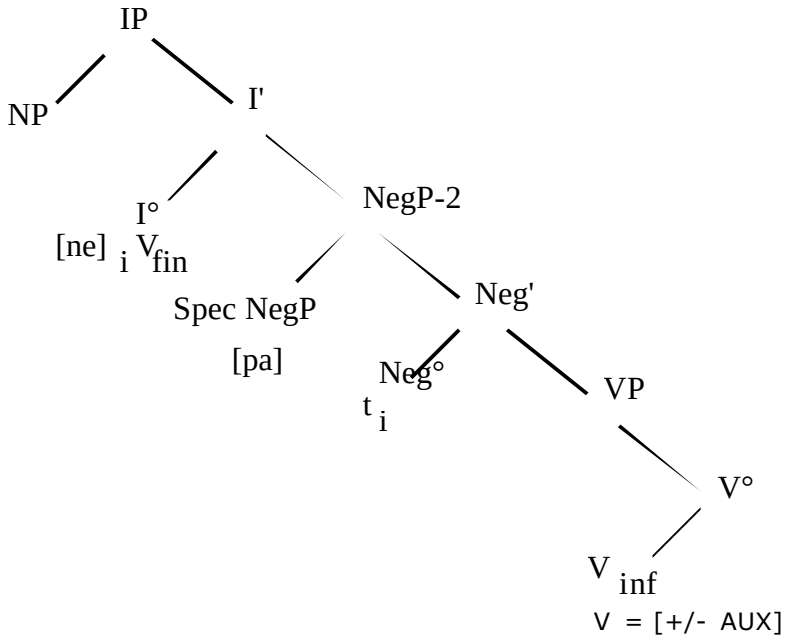
(46) [Ze] [ne] [pa] [veny] à rendez-vous… 22 ; 27

De plus, on trouve, pendant l'étape 5, les premiers deux énoncés où une forme finie de avoir est employée dans sa position cible, *i. e.* devant [pa]. Ces énoncés sont réalisés avec la forme phonétiquement forte [ave] :

(47) [k] <el> [ne] [ave] [pa] la cuisine 25 ; 29
(48) [k] <el> [nave] [pa] [bien] la cuisine 25 ; 29

Nous constatons que la structure du type 2 s'est amplifiée pendant cette phase :

(49)



Les grammaires utilisées pendant cette étape :

Type 1 : (Sujet) [ne pa] XP / VP [participe / infinitif]
Type 2 : (Sujet) [ne] (pronom objet clitisé) V_{fin} [pa] V [participe, infinitif] V_{inf} = [+/- AUX]

Les observations faites pendant cette phase pourraient indiquer l'affaiblissement de la structure SC dans le développement futur de Berta. Les formes longues sont maintenant employées avec la structure du type 2 qui dispose de catégories fonctionnelles. De plus, les formes finies de avoir et être commencent à être analysées. Nous supposons donc que la structure SC peut être réanalysée en faveur de la structure fonctionnelle du type 2 au cours des étapes suivantes. Nonobstant, nous observons que le pourcentage des énoncés du type1 est très élevé jusqu'à la fin de la période d'enregistrement.

4.3. L'hypothèse

À partir des faits observés, nous prétendons que l'apprenante Berta n'arrive pas à identifier l'élément fonctionnel à l'intérieur de la séquence phonétique [ne] [pa], *i.e.* les formes finies de avoir et être. C'est probablement le système phonétique de l'espagnol, la langue maternelle de Berta, qui l'empêche de décomposer l'information phonétique dans toutes ses particules fonctionnelles. L'espagnol ne distingue pas différentes formes de [e]. Comme nous venons de le montrer, Berta a visiblement des problèmes à assigner différentes fonctions à la variation entre [ne] et [nE] dans l'entrée linguistique du français. Contrairement au français, où avoir et être sont employés dans les constructions perfectives, l'espagnol emploie seulement l'auxiliaire haber pour construire des phrases perfectives. À la première personne singulier du présent haber apparaît sous la forme [e] et à la troisième personne sous la forme [a]. Pour Berta, [e] ressemble donc phonétiquement à la deuxième et troisième personnes singulier de être, *i.e.* tu es et il est, et à la première personne de avoir, *i.e.* j'ai. On peut supposer que Berta, pendant une longue période, ne reconnaît pas l'existence de deux verbes auxiliaires différents dans la fonction de haber.

À côté de cela, l'espagnol, contrairement au français, ne connaît pas l'agglutination phonétique de particules. Il n'est donc pas surprenant que l'apprenante ne suppose pas deux fonctions différentes dans le complexe [ne]. Car

on ne trouve que trois exemples où Berta agglutine plusieurs particules. Ces énoncés proviennent des dernières interviews :

(50)	<el> [ne] [sabity] [pa] bien l'école	23 ; 27,2
(51)	[k] [el] [nave] [pa] bien la cuisine	25 ; 29

En résumé, Berta n'arrive visiblement pas à identifier les verbes auxiliaires finis dans la séquence [ne pa]. C'est pourquoi l'apprenante a du mal à rajouter des catégories fonctionnelles à sa structure de base, *i.e.* la structure SC. Elle doit donc établir une deuxième structure contentant IP tout en gardant la structure SC rudimentaire.

5. Conclusions

Au cours de notre travail, nous avons considéré, sous l'aspect de la négation, le développement linguistique en langue première et en langue seconde. Nous avons vu que l'acquisition enfantine obéit aux règles de la Grammaire Universelle (GU). Les chercheurs s'accordent à dire que la grammaire enfantine, dans son état initial, est privée de toute structure fonctionnelle. Plutôt qu'à des phrases, les structures phrastiques produites pendant les phases précoces du développement devraient ressembler à des « Small Clauses » (SCs), cf. Radford (1986), ou à des groupes verbaux (VP), cf. Meisel (1995b). NEG y est adjointe à une projection XP, cf. Radford, ou au groupe verbal, cf. Meisel. Au moment où des projections fonctionnelles sont accessibles, le placement des éléments négatifs ne pose pas de problèmes majeurs aux enfants. D'après Meisel (1995b), qui analyse le français, le basque, l'espagnol et l'allemand, l'enfant doit seulement reconnaître si l'élément négatif fonctionne comme tête (X°) d'une phrase négative ou non. Si oui, NEG est clitisé au verbe fini et monte avec lui dans la structure. Si NEG n'est pas une tête, l'élément négatif n'est pas concerné par le mouvement verbal. Il reste donc derrière le verbe fini, soit dans sa position adjointe à VP soit dans la position SpecNegP, comme Zanuttini (1991) le propose. Sur la base des études de Zanuttini (1991), nous avons proposé le paramètre [+/- NEG sélectionne TP comme complément] qui décrit la différence entre ces deux caractéristiques structurales de NEG. Les études de Meisel confirment l'existence d'un rapport étroit entre NEG et [+/- fini] : au moment où les catégories fonctionnelles IP et CP deviennent accessibles, NegP est aussi inséré dans la structure. Nous pouvons dire que la syntaxe de la négation est acquise au moment où le mouvement du verbe fini à IP ou à CP prend place.

Tandis que les chercheurs sont d'accord sur le fait que l'acquisition enfantine est marquée par le développement des structures grammaticales sous-jacentes, l'acquisition adulte d'une langue seconde ne peut pas être expliquée de la même façon. Beaucoup de chercheurs prétendent que les apprenants adultes n'ont pas d'accès à des structures profondes, cf. Clahsen (1988a, b), tandis que d'autres supposent que l'état initial du processus d'acquisition est marqué par la structure entière de la langue maternelle de l'apprenant, cf. Tomaselli et Schwartz (1990), ou bien par le groupe verbal de la grammaire native, cf. Vainikka et Young-Scholten (1996). Conformément à Clahsen, Meisel (1997) conclut de ses études que les apprenants se fient essentiellement à des stratégies d'ordination linéaire qui s'appliquent aux séquences de la structure superficielle. Ils n'utilisent donc pas d'opérations dépendantes de la structure et restreintes par la GU.

Dans le contexte de ces opinions controversées, nous avons analysé le développement linguistique de Berta, une adulte hispanophone qui apprend le français. Nous avons constaté que les séquences trouvées pourraient être expliquées par l'usage simultané de deux structures différentes pendant plusieurs étapes du processus de l'acquisition. Notre analyse indique que Berta établit au début une structure qui ressemble aux SCs proposés par Radford (1986). Au cours de son développement linguistique, Berta établit une deuxième structure qui dispose de catégories fonctionnelles et qui correspond, grosso modo, à la norme de la langue cible. Contrairement à ce que nous avons vu dans l'acquisition enfantine, Berta n'arrive pas à développer sa structure originelle jusqu'aux catégories fonctionnelles. Pendant une longue période, Berta garde sa structure SC rudimentaire à côté de la structure avancée.

Nous supposons que ce sont les propriétés phonétiques de sa langue maternelle, i.e. l'espagnol, qui empêchent Berta d'analyser les formes auxiliaires finies dans la séquence [ne] [pa] de l'entrée linguistique française. L'apprenante n'arrive donc pas à intégrer les énoncés qui contiennent la séquence [ne] [pa] dans une structure de catégories fonctionnelles. Par conséquent, Berta doit toujours recourir à la structure SC.

Notre analyse ne se conforme pas à l'hypothèse de Tomaselli et Schwartz (1990) ni à celle de Vanikka et Young-Scholten (1996) parce que toutes les deux partent de l'idée d'une seule grammaire qui s'adapte de plus en plus à la norme cible. Les conclusions tirées de notre analyse chez Berta ne peuvent pas être généralisées. Bien que les énoncés de Berta produits pendant les phases plus avancées puissent être expliqués par une structure conforme à la grammaire française, l'apprenante ne s'adapte pas à la norme cible dans d'autres domaines de la grammaire. Jusqu'à la fin de la période d'enregistrement, Berta utilise l'option paramétrisée [+ pro drop]. Cette option offerte par la grammaire espagnole est exclue en français. À part cela, il est probable que d'autres apprenants hispanophones analysent l'entrée linguistique française correctement malgré leur système phonétique maternel. Tout de même, notre analyse pourrait démontrer qu'il y a probablement beaucoup de facteurs en dehors de la structure qui influent sur le développement linguistique en langue seconde. L'existence d'un système phonétique maternel est peut-être un de ces facteurs absents dans l'acquisition d'une langue première.

Références bibliographiques

Andersen (R.). 1988. « Models, processes, principles, and strategies : Second language acquisition in and out of the classroom ». in : *IDEAL*. 3, pp. 111-138.

Ashby (W.-J.). 1977. *Clitic inflection in French, An historical perspective*. Amsterdam : Rodopi.

Bever (T.-G.) & Slobin (D.-I.). 1982. « Childrens use canonical sentence schemas : a cross linguistic study of word order and inflections ». in : *Cognition.* 12, pp. 229-265.

Bloom (L.-M.). 1970. *Language development : form and function in emerging grammars*.
Cambridge, Mass. : M.I.T. Press.

Bongaerts (T.) & Jordens (P.). 1985. « Ontwikkelingen in tussentaal. Tweede – taalontwikkelingen als herstrureringproces ». in : *TTT.* 5, pp. 231-245.

Bowerman (M.). 1985. « What shapes children's grammars ? ». in : Slobin (D.-I.). 1985. *The crosslinguistic study of language acquisition.* Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, pp. 1257-1320.

Chomsky (N.). 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht : Foris.

Chomsky (N.). 1986. *Barriers*. Cambridge, Mass. : MIT Press.

Chomsky (N.). 1989. « Some notes on economy of derivation and representation ». in : *MIT Working Papers in Linguistics.* 10, pp. 43-74.

Clahsen (H.). 1982. *Spracherwerb in der Kindheit*. Tübingen. Narr.

Clahsen (H.). 1987. *Kritische Phasen der Grammatikentwicklung : Eine Untersuchung zum-Negationserwerb bei Kindern und Erwachsenen*. Düsseldorf : Universität Düsseldorf [Ms].

Clahsen (H.). 1988a. « Critical phases of grammar development : æstudy of the acquisition of negation in children and adults ». in : Jordens (P.) & Lalleman (J.), (eds). *Language development*. Dordrecht : Foris, pp.123-48.

Clahsen (H.). 1988b. « Parameterized grammatical theory and language acquistion : A study Of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults ». in : Flynn (S.) & O'Neill (W.), (eds). *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht : D. Reidel, pp. 47-75.

Clahsen (H.). 1990. « The comparative study of first and second language development ». in : *Studies in Second Language Acquisition*. 12, pp. 135-153.

Clahsen (H.), Meisel (J.) & Pienemann (M.). 1983. *Deutsch als Zweistprache*. Tübingen : Gunter Narr [Tübinger Beiträge zur Linguistik, Serie A, Vol.3].

Clahsen (H.) & Muysken (P.). 1986. « The availbility of Universal Grammar to adult and child learners — a study of the acquisition of German word order ». in : *Second Language Research.* 2, pp. 93-119.

Clahsen (H.) & Muysken (P.). 1989. « The UG Paradox in L2 Acquisition ». in : *Second Language Research.* 2, pp. 93-119.

Cristea (T.). 1971. *La structure de la phrase négative en français contemporain*. Bucarest : Société roumaine de linguistique romane.

Dahl (Ö.). 1979. « Typology of sentence negation ». in : *Linguistics*. 17, pp. 79-106.

Den Besten (H.) & Webelhuth (G.). 1987. « Remanent topicalization and the constituent structure of VP in the Germanic SOV languages ». Paper presented at *GLOW*, Venice.

Déprez (V.) & Pierce (A.). 1993. « Negation and functional projections in early grammar ». in : *Linguistic Inquiry*. 24, 1, pp. 25-67.

Dieck (M.). 1989. « Der Erwerb der Negation bei bilingualen Kindern (Französisch-Deutsch). Eine Fallstudie ». in : *Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Magister Artium*. Universität Hamburg.

DuPlessis (J.), Solin (D.), Travis (L.) & White (L.). 1987. « UG or not UG, that is the question : a reply to Clahsen and Muysken ». in : *Second Language Research.* 3, pp. 56-75.

Edmonds (J.). 1976. *A transformational approach to English syntax*. New York : Academic Press.

Felix (S.). 1987. *Cognition and language growth*. Dordrecht : Foris.

Flynn (S.). 1987. *A parameter-setting model of L2 acquisition : experimental studies in anaphora*. Dordrecht : Reidel.

Frampton (J.). 1987. « Parasitic gaps and the theory of WH-chains ». Paper presented at *GLOW*, Budapest [Ms Northeastern University].
Guilfoyle (E.) & Noonan (p.). 1992. « Functional categories and language acquisition ». in : *The Canadian Journal of Linguistics.* 37, pp. 241-272.
Haegeman (L.). 1994. *Introduction to Government & Binding Theory*. Oxford, Cambridge : Blackwell.
Haegeman (L.). & Zanuttini (R.). 1991. « Negative heads and the Neg Criterion ». in : *The Linguistic Review.* 8, pp. 233-251.
Hulk (A.). 1991. « Parameter setting in the acquisition of word order in L2 French ». in : *Second Language Research*. 7, 1, pp. 1-34.
Klima (E.S.) & Bellugi (U.). 1966. « Syntactic regularities in the speech of children ». in : Lyons (J.). & Wales (R.J.), (eds). *Psycholinguistic papers*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
Köpcke (K.-M.). 1987. « Der Erwerb morphologischer Ausdrucksmittel durch L2 Lerner ». in : *Zeitschrift für Sprachwissenschaft.* 6, pp. 186-205.
McNeill (D.). 1970. *The acquisition of language*. New York : Wiley.
McNeill (D.) & McNeill (N.-B.). 1968. « What does a child mean when he says « no » ? ». in : Lyons (J.) & Wales (R.), (eds). : *Psycholinguistic Papers*. Edinburgh : Edinburgh University Press, pp. 193-208.
Meisel (J.-M.). 1991. « Principles of universal grammar and strategies of language use : on some similarities and differences between first and second language acquisition ». in : Eubank (L.). *Point — counterpoint. UG in the second language*. Amsterdam : Benjamins.
Meisel (J.-M.). 1995a. « Parameters in Acquisition ». in Fletcher & MacWinney. *The Handbook of Child Language*. Oxford : Basil Blackwell, pp. 10-35.
Meisel (J.-M.). 1995b. « L'acquisition de la négation en langue première ». Papier présenté au *Colloque International de Besançon sur l'Acquisition de la Syntaxe*. Novembre 1995.
Meisel (J.-M.). 1997. « The acquisition of the syntax of negation in French and German : contrasting first and second language development ». in : *Second Language Research*. 13, 3, pp. 227-263.
Meisel (J.-M.), Clahsen (H.) & Pienemann (M.). 1981. « On determining developmental sequences in natural second language acquisition ». in : *Studies in Second Language Acquisition.* 3, pp. 109-135.
Meisel (J.-M.) & Müller (N.). 1992. « Verb placement and the position of finiteness in early child grammar ». in : Meisel (J.-M.), (ed.). *The acquisition of verb placement : functional categories and V2 phenomena in language development*. Dordrecht : Kluwer, pp. 109-138.
Müller (N.). 1996. « Französisch als Zweitsprache : Klitika als Kasusmarkierer ». Universität Hamburg [Manuscrit].
Noyau (C.). 1982. « French negation in the language of Spanish speaking immigrant workers : social acquisition – variability – transfer — individual systems ». Paper prepared for the *1st European-North American Workshop on Cross-Linguistic Language Acquisition Research*, UCLA.
Ouhalla (J.). 1991. *Functional categories and parametric variation*. London : Routledge.
Park (T.-Z.). 1979. « Some facts on negation : Wode's four-stage development of negation revisted ». in : *Journal of Child language.* 6, pp. 147-151.
Perdue (C.), (ed). 1993a. *Adult Second Language Acquisition : Crosslinguistic Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press [Vol. 1 : *Field Methods*].
Perdue (C.), (ed). 1993b. *Adult Second Language Acquisition : Crosslinguistic Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press [Vol. 2 : *The Results*].
Pierce (A.-E.). 1989. *On the Emergence of Syntax : A Crosslinguistic Study*. Cambridge, Mass. : MIT [Ph.D. Thesis].
Pinker (S.). 1984. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, Mass. : Havard University Press.
Poeppel (D.) & Wexler (K.). 1993. « The full competence hypothesis of clause structure in early German ». in : *Language.* 69, 1, pp. 1-33.
Pollock (J.-Y.). 1989. « Verb movement, UG and the structure of IP ». in *Linguistic Inquiry.* 20, pp. 365-424.

Radford (A.). 1986. « Small children's small clauses ». in : *Research Papers in Linguistics.* 1, pp. 1-38 [University College of North Wales, Bangor].
Rizzi (L.). 1982. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht : Foris [Kap. 3].
Slobin (D.-I.). 1973. « Cognitive prerequisites for the devolpment of grammar ». in :
Ferguson (C.-A.) & Slobin (D.-I.), (eds). *Studies of child language development*. New York : Holt, Rinehart & Winston, pp. 175-208.
Slobin (D.-I.). 1985. *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
Tomaselli (A.). 1989. *Towards a theory of adjunction*. Università di Pavia [Ms].
Tomaselli (A.) & Schwartz (B.-D.). 1990. « Analyzing the acquisition stages of negation in L2 German : Support for UG in adult SLA ». in : *Second Language Research.* 6, 1, pp. 1-38.
Travis (L.). 1984. *Parameters and effects of word order variation*. MIT [Unpublished PhD dissertation].
Travis (L.). 1986. « Parameters of phrase structure and V2 phenomena ». Paper presented at the *Princeton Workshop on Comparative Syntax*, Princeton.
Trévise (A.) & Noyau (C.). 1984. « Adult Spanish speakers and the acquisition of French negation forms : individual variation and linguistic awareness ». in : Andersen (R.-W.), (ed). *Second languages : a crosslinguistic perspective*. Rowley, MA : Newbury House, pp. 165-189.
Vainikka (A.) & Young-Scholten (M.). 1996. « Gradual development of L2 phrase structure ». in : *Second Language Research.* 12, 1, pp. 7-39.
Valian (V.). 1990. « Logical and psychological constraints on the acquisition of syntax ». in : Frazier (J.) & de Villiers (J.), (eds). *Language Processing and language acquisition*. Dordrecht : Kluwer, pp. 119-145.
White (L.). 1990. « The adjacency condition on case assignment : do L2 learners observe the subset principle ? ». in : Gass (S.) & Schachter (J.), (eds). : *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, England : Cambridge University Press, pp. 134-158.
Wode (H.). 1977. « Four early stages in the development of L1 negation ». in : *Journal of Child Language.* 4, pp. 87-102.
Wode (H.). 1981. *Learning a second language*. Tübingen : Narr.
Zanuttini (R.). 1989. « The structure of negative clauses in Romance ». University of Pennsylvania [Manuscript].
Zanuttini (R.). 1991. *Syntactic Properties of Sentential Negation. À Comparative Study of Romance Languages*. University of Pennsylvania [Ph.D. thesis].

L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones[1]
Par Henriette Stoffel
Université de Provence
et Daniel Véronique
Université Paris III : Sorbonne Nouvelle
(France)

Mai 2003

Nous nous proposons de décrire ici les grandes lignes de l'appropriation de la négation en français par quelques-uns des informateurs arabophones (arabe marocain L1)[2] qui ont participé à l'enquête translinguistique longitudinale dite enquête ESF (cf. Perdue, 1993), en nous attachant particulièrement à deux d'entre eux, Zahra et Abdelmalek. Nous commencerons par présenter les systèmes de la négation dans les deux langues mises en contact, après quoi nous formulerons quelques hypothèses sur le cours de l'appropriation de ce domaine grammatical en français L2. Nous décrirons ensuite l'évolution des variétés d'apprenants étudiées. Nous nous intéresserons aux premières unités négatives attestées et à leurs contextes d'occurrence. Ces observations seront confrontées *in fine* aux résultats dégagés par Bernini (1996) en italien L2.

1. L'expression de la négation en marocain et en français

1.1. La négation en arabe marocain[3]

Selon Caubet (1996), la négation dans les parlers arabes maghrébins se caractérise principalement par l'emploi du marqueur *ma* préposé aux formes verbales ou verbo-nominales ainsi qu'aux prédicats non verbaux. Elle relève que l'évolution de ces langues les ont conduites à adjoindre à *ma* un deuxième élément *ʃa:j* (chose) constituant de la sorte un morphème discontinu, *ma…ʃ / ʃi / ʃa:j*, ou une entité continue *maʃi.* La dynamique du changement linguistique dans les parlers maghrébins, dont le marocain, les pousse à substituer au deuxième élément *ʃa:j*, qui a perdu sa motivation au fil du temps, des unités plus expressives.

Dans ce qui suit, nous allons illustrer brièvement les fonctionnements de *ma* et de *la* (non), principaux marqueurs de négation en arabe marocain. Nous traiterons d'abord des unités discontinues, *ma…ʃ / ma…ʃi / ma…ʃaj* et *la…ʃ*, qui enserrent le segment nié - cette dernière unité se trouve alors dans la portée de la négation -, puis des entités uniques, *la* (non), *ma* (« ne ») ou *maʃi* (« ne pas »), qui précèdent le segment nié. Nous évoquerons aussi brièvement les interactions entre *ma* et *ÇammdR* (jamais), *Hdtta* (jusqu'à) ou *Xe:R* (seulement).

1.1.1. La négation discontinue *ma…ʃ*

Elle s'applique à des prédicats verbaux à conjugaison suffixale (« accompli ») et préfixale (« inaccompli ») et inclut leurs compléments clitiques :

(1) ma ka-jakol ʃ
(neg. 1 + ka (action en cours) + manger personne 3 inaccompli + neg. 2 = il ne mange pas)

---

[1] Une première version de ce texte a été présentée à l'*European Research Conference* « The Structure of Learner Language. Utterance and discourse structure in language acquisition », Espinho, Portugal en Septembre 1996.

[2] Voir quelques-unes des données socio-biographiques relatives à ces informateurs en annexe de ce texte.

[3] Cette présentation s'inspire principalement d'Adila (1996), de Caubet (1996) et d'Harrell (1962). Marçais (1977) a aussi été consulté. Les exemples cités sont repris de ces auteurs. Nous avons harmonisé la transcription des exemples en utilisant une forme aménagée de l'Alphabet Phonétique International (les consonnes emphatiques sont transcrites avec des majuscules, d'où D, L etc.), [ħ] est noté H, Ç note [ʔ] et Z note [ʒ] mais je n'ai pas modifié le détail des notations phonétiques fournies par les auteurs cités. À noter que X et R ont leur valeur usuelle en API.

(2) ma xdəmt ʃ
(neg. 1 + travailler personne 1 accompli + neg. 2 = je n'ai pas travaillé)

(3) Hətta əl Çjala:t ma ka-jHaʃmu:-ʃ
(jusqu'à + les femmes + neg. 1 + ka (action en cours) + avoir honte personne 6 inaccompli + neg. 2 = même les femmes n'ont pas honte)

(4) ma kteb-hom-li ʃ
(neg. 1 + écrire personne 3 accompli + eux + prep. moi + neg. 2 = il ne leur a pas écrit pour moi / de ma part)

Dans le cas de groupes verbaux, la négation discontinue se place autour de l'auxiliaire, du semi-auxiliaire ou du modal qui précède le verbe focal :

(5) ma bgit ʃ nddiha
(neg. 1 + vouloir personne 1 accompli + neg. 2 + prendre personne 1 inaccompli = je ne veux pas le prendre)

En « situation polémique » (Caubet, 1996 ; Adila, 1996), le prédicat adjectival est nié par *ma…ʃ,* autrement par *maʃi* (cf. *infra*) :

(6) la xu-ja ma qbiH ʃ
(neg. + frère + moi + neg. 1 + laid/moche + neg. 2 = non mon frère n'est pas laid/moche)

1.1.2. La négation discontinue *la…ʃ*

Ce marqueur s'emploie avec des verbes à construction préfixale (inaccompli) :

(7) la təhDəR ʃ mÇa-h
(neg. 1 + parler personne 2 inaccompli + neg. 2 + avec lui = Ne parle pas avec lui)

1.1.3. le morphème négatif *la*

Ce marqueur constitue une réponse négative à une interrogation ou à une demande :

(8) I. aZi (= viens)
R. la (= non)

Dans des subordonnées de but, ou avec des verbes exprimant le doute ou la crainte, la négation *la* prend dans son empan le procès que l'on ne souhaite pas voir advenir.

(9) ʃedd-u la iTiH
(attraper impératif + le + neg. + tomber personne 3 inaccompli = attrape-le (pour qu') il ne tombe pas)

(10) xefna-h la iTiH
(avoir peur personne 4 accompli + le + neg. + tomber personne 3 inaccompli = nous avions peur qu'il (ne) tombe)

1.1.4. Le morphème négatif *ma*

Ce morphème est attesté dans le contexte de *wəLLa:h* (par Dieu) :

(11) wəLLa:h ma nəhDəR mÇa-h
(par Dieu + neg. + dire personne 1 inaccompli + à lui = je te jure que je ne parlerai pas avec lui)

avec *ÇammәR* (jamais) :

(12) ma ÇammRə-k tsni təmm
(neg. + jamais + toi + signer personne 2 inaccompli + là-bas = Ne signe jamais là-bas)

et lorsque la négation porte sur un complément à valeur générique (absence d'article), pour ne citer que les principaux contextes d'occurrences :

(13) ila ma Çand-ək maHa:L
(si + neg. + chez + toi + demeure = si tu n'as pas de maison…)

1.1.5. La négation *maʃi*

Ce morphème s'applique aux unités syntaxiques non verbales en position prédicative :

(14) maʃi huwa lli ga:l li-ja ha:d əʃ-ʃej
(neg. + lui + qui + dire personne 3 accompli + à + moi + ce + la + chose = Ce n'est pas lui qui m'a dit ça)

(15) maʃi kədda:b hada:k
(neg. + menteur + celui-là = Il n'est pas menteur)

Elle est aussi attestée « lorsque la négation porte sur un terme non prédicatif ou sur toute la relation » (Caubet, 1996) :

(16) maʃi ma kan fhəm ʃ
(neg. + neg. 1 + aux. Personne 1 accompli + comprendre personne 1 accompli + neg. 2 = Ce n'est pas que je ne comprenne pas)

1.1.6. Synthèse

Bien qu'il puisse y avoir quelques situations de « compétition » entre *ma…ʃ* et *la…ʃ*, ou entre *ma…ʃ* et *maʃi*, la distribution des différentes formes de la négation en marocain est organisée essentiellement en fonction du type du prédicat (verbal ou non verbal), de sa flexion dans le cas d'un prédicat verbal (préfixale ou suffixale) et en fonction du contenu sémantique du verbe de la subordonnée niée. Il s'agit d'un système qui privilégie la position pré-prédicative et l'élément négatif essentiel dans cette position est *ma*. Certes, la langue s'est adjoint un deuxième élément, construisant ainsi un morphème de négation à signifiants discontinus, comme le rappellent Caubet (1996) et Adila (1996), ce deuxième élément tend à se renouveler selon un processus de « blanchiment » déjà attesté anciennement en français, mais l'élément majeur de la négation discontinue est le premier terme du morphème.

On peut penser que tout locuteur d'arabe marocain a intériorisé la nécessité d'une prise en compte du type de prédicat nié, de la morphologie et du mode d'action du verbe dans l'expression de la négation dans cette langue.

2. La négation en français

Nous présenterons de façon sommaire le système de la négation en français, dont le fonctionnement est largement connu. Nous reprenons partiellement les analyses et les exemples d'Arrivé, Gadet, Galmiche (1986) et de Tissot (1994). Les marqueurs usuels en sont *non,* (*ne*)*…pas*, *ne* en combinaison avec des unités comme *rien, personne*, *jamais,* et des unités à valeur (pro) nominale comme *personne, aucun* etc.

Non sert principalement pour nier une proposition entière :

(17) Peut-il ? Non,

comme prophrase négative dans un contraste :

(18) Je prendrai le bus et non le métro

ou une alternative :

(19) Romanesque ou non, elle devait se plier à ses volontés

Dans ses emplois intrapropositionnels, *non* est en concurrence avec *pas*, comme en 20 :

(20) Italien ou pas, il n'est pas élégant

(*Ne*)*…pas*[1] se place autour du verbe fléchi et de ses éventuels compléments clitiques, de l'auxiliaire accompagné de clitiques, ou du modal dans un groupe verbal :

(21) Une hirondelle ne fait pas le printemps
(22) Je ne lui en ai pas parlé
(23) Il n'a pas regretté sa décision
(24) Elle ne peut pas venir,

ou devant le verbe non fléchi :

(25) Il a peur de (ne) pas s'en sortir

Pas[2] seul est en concurrence avec *non* dans des constructions propositionnelles (cf. 20). Elle est obligatoire pour la négation d'une phrase nominale :

(26) Et la maison est vide : j'ai regardé partout : pas le moindre croûton de pain

Harris (1977) et Gadet (1992) notent le développement en français parlé de double négation du type :

(27) j'ai pas obtenu aucun résultat

ou,

(28) C'est pas rien

sans valeur sémantique positive.

3. Convergences et divergences dans l'expression de la négation en arabe marocain et en français parlé

Un certain nombre de points de ressemblance superficiels existent entre les deux systèmes :

- la co-existence de morphèmes négatifs absolus *non* et *la* et d'une négation propositionnelle *(ne)…pas* et *ma…ʃ)*,
- une distribution analogue des discontinus (*ne)…pas* et *ma…ʃ* autour du prédicat verbal et de ses clitiques,
- la préposition de (*ne*) *pas* devant verbe non fléchi (cf. 25) et de *maʃi* devant des prédicats non verbaux (cf. 13 et 14),
- le fait que *la* tout comme *non* puisse constituer une négation intrapropositionnelle sous certaines conditions, en concurrence avec la forme négative plus fréquente *ma* (cf. 9, 10,18,19, et Adila 1996).

La différence principale entre les deux systèmes tient à ce que la place de la négation en français est essentiellement post-prédicative[3] alors que le marocain, en dépit des développements signalés par Adila (1996) et Caubet (1996), demeure un système à négation pré-prédicative.

---

[1] Dans le corpus réuni par D. François (1974) en région parisienne - le corpus principal est constitué par environ quatre heures d'enregistrement -, *pas* est attesté 157 fois et *ne...pas* seulement 3 fois, *plus* 14 fois et *ne...plus* 1 fois, *jamais* 13 fois et *ne...jamais* 1 fois. Dewaele & Regan (2002), qui dressent une synthèse de nombreux travaux sur l'omission du *ne* en français, relèvent que ces études situent le taux d'omission de *ne* a plus de 80 % en contexte informel, et à un pourcentage plus faible (autour de 50%) en contexte formel.

[2] C. Blanche-Benveniste (1990) pose qu'il existe deux *pas* en français : le *pas* de *ne...pas*, modalité de relation selon sa terminologie, et celui qui fait partie du même paradigme que *non* et *non pas*, modalité de terme portant sur une unité spécifique.

[3] On sait qu'il n'en a pas toujours été ainsi puisque le français a longtemps disposé de deux éléments négatifs, une négation tonique *non*, et une négation clitique *ne* prédicative. À partir du XVIe siècle, les éléments expressifs post-prédicatifs, tel *pas*, se chargent de valeur négative et commencent à assumer seuls la charge négative, si bien que l'usage du préverbal *ne* comme unique élément négatif se restreint dès la même période. Cette dynamique linguistique a conduit le français à développer une négation post-prédicative (cf. Harris, 1978).

Cette divergence dans le domaine de la négation doit être rapportée à une différence typologique fondamentale de l'ordre des constituants entre les deux langues, le marocain étant une langue où le verbe fléchi occupe la position initiale.

4. Hypothèses

On se propose d'examiner l'appropriation de la négation en français par des locuteurs d'arabe marocain L1 à partir des hypothèses suivantes :

1- Puisque l'arabe marocain possède un système de négation pré-prédicative alors qu'en français le marquage de la négation est post-prédicatif, on peut s'attendre à ce que des arabophones marocains privilégient la position pré-prédicative. Cela résulterait d'une convergence entre le transfert de la structuration de la L1 et le fait que le caractère non marqué de la position pré-prédicative incite les apprenants à y recourir, selon les prédictions de l'hypothèse de la marque (*markedness*) du moins (cf. Hyltenstam 1977, 1984).

2- On peut aussi considérer, cependant, que l'apprenant soit frappé d'indécision et se comporte de façon aléatoire, confronté à cette différence fondamentale entre le système de la langue source et celui de la langue cible.

3- De même qu'il existe en L1 autant qu'en L2, un lien étroit entre le type de prédicat (nominal ou verbal), son éventuelle flexion et le marquage de la négation, on peut postuler une relation entre la genèse de la flexion verbale dans les variétés d'apprenants (cf. Klein & Perdue, 1997) et le développement de l'expression de la négation.

4- La variation dans la portée (portée restreinte *vs* portée étendue) du/des morphèmes de négation pourrait être liée à la diversification des formes négatives et de leurs emplois. L'éventuelle complexification de la syntaxe de la négation pourrait s'accompagner d'un développement de la portée.

5. Développement de l'appropriation de la négation en français langue cible

Nous présenterons tout d'abord une caractérisation monographique de l'évolution de chacune des variétés d'apprenants étudiées dans le domaine de la négation, avant de présenter les convergences et les divergences entre les voies de développement de ces systèmes. Nous nous intéresserons principalement à l'emploi de *non* et de (*ne*)… *pas* qui apparaissent comme les principaux marqueurs de la négation.

5.1. Une variété d'apprenant « pré-basique » : Malika B.

La totalité des données disponibles pour Malika, dont une narration d'extraits de film à l'entretien 5, (cf. tableau 1) a fait l'objet d'analyses.

Tableau 1 : Entretiens avec Malika B.

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5	Entretien 6
Date	16.12.82	13.01.82 + 19 jours	O9.02.83 + 26 jours	16.03.83 + 35 jours	26.05.83 + 45 jours	23.07.83 + 57 jours

Bien que Malika B. soit une réelle débutante, et se trouve de ce fait dans l'impossibilité d'échanger véritablement avec l'enquêtrice langue cible sauf par le truchement de l'enquêteur langue source (pour une analyse interactionnelle de ces premiers échanges, voir Ibot, 1990), elle emploie néanmoins une forme de négation explicite dès le premier entretien, éventuellement accompagnée d'un signal vocal de négation (clics apico-dentaux, cf. Harrell, 1966).

Au tout début de la période d'observation, Malika B. ne possède que *oui*, *non* et quelques items lexicaux tels *café*, *bar* etc., en production.

(29) E. tu veux une cigarette ? (entretien 1)
M.B. non

Pour communiquer avec l'enquêtrice, elle utilise des énoncés mixtes qui sont, en règle générale, peu compris par l'enquêtrice langue cible. À partir de l'entretien 3, soit après environ 2 mois de séjour à Marseille, l'informatrice commence à construire des énoncés en langue cible sans emprunt. Ils obéissent aux régularités syntagmatiques suivantes :

(30)

(a) /e/ + X

(b) {moi} { l(i)} ou {moi} { Ø } {l(i)}
toi + jâna + X toi + jâna + Ø + X
--- Ø ---

(c) sa /se/ + N

(d) {moi} V (N)
N

(pour davantage de précisions, cf. Véronique, 1994a)

Dès cette période, deux unités sont attestées dans les productions de Malika B., *non*, de loin la forme la plus fréquente, et *pas* dans des expressions figées telles */se/ pas* (savoir pas) comme en 31, *ça va pas* (dont on trouve de nombreuses attestations dans l'entretien 5), et */se/ pas* (c'est pas) :

(31)
E. tu travailles chez Madame F ? (entretien 3, + 48 jours)
M.B. Madame F + Madame F
E. oui
M.B. moi /li/ bar
E. hm h
M.B. /li/ bar moi +++ toi /jãna li/ café
E. tu t'occupes du café
M. /di/ café ou un café + moi /li/ bière
E. hm hm
M.B. moi /limonad/
E. hm hm
M.B. moi + petit whisky +/se/ pas

non en position focale est très souvent associé à un segment nominal en position de topique, sur lequel porte la négation comme en 32 et en 33 :

(32)
E. oui ? vous pouvez me l'écrire (entretien 3, jeu de rôle)
M.B. (fait un signe négatif)
E. non ?
M.B. non français non

(33)
E. oui ? vous avez une fiche de salaire ? (entretien 3, jeu de rôle)
M.B. non /le/ fiche

E. parce que pour envoyer un mandat il faut la carte de séjour et
F. la fiche de salaire
M.B. non /le/ passeport non ?[1]

[1] Voici d'autres exemples prélevés dans l'entretien 3 avec Malika B. :

1.
E. vous cherchez quoi comme travail? (entretien 3)
M.B moi la machine

E. oui taper à la machine?
M.B. non /le pekuz/

M.B. moi la machine /i pikuz/

2.
E. vous voudriez travailler déclarée? (entretien 3)
M.B. /no diklare/
E. pas déclarée + d'accord + pas déclarée

Tout se passe comme si, *non* demeure dans les premières phases de développement de Malika B. en français, l'expression privilégiée de la négation, comme l'atteste encore cet extrait de discours rapporté de l'entretien 5 :

(34) E. qu'est-ce qu'elle fait dans la pâtisserie la demoiselle ? (entretien 5)
M.B. mademoiselle
E. dans la pâtisserie
M.B. dans le pâtisserie /done ã / baguette vas-y + /vale ã/ baguette
M.B. moi Charlot + Charlot /qali/ non mademoiselle /ã vole in/ baguette + monsieur /ãvol in/ baguette,

Pas n'apparaît que dans des expressions figées. Lors de l'entretien 6, alors que le schème syntagmatique, N V N (cf. 30) est plus fréquemment attesté, *pas* supplante *non* comme marque de négation liée à une proposition ou à un prédicat :

(35) M.B. /li/ pas l'école (entretien 6)
(36) M.B. /jãna/ pas (entretien 6).

La position de *pas* est alors variable. Le négateur est préposé à l'élément focal ou prédicatif, sauf dans le cas de la forme */jãna/*. Un comportement analogue sera observé chez d'autres informateurs. Il semble que dans la variété pré-basique de Malika B., l'occurrence de *pas* soit associée à l'apparition d'un ordre des constituants NVN, développement tardif dans les données analysées.

5.2. Le développement de la négation dans une variété « basique » d'apprenant : Zahra

Pas et *non* sont attestées dès les premiers entretiens réalisés avec Zahra. *pas* apparaît tout d'abord dans le contexte de formules figées, fréquemment à valeur modale, comme *je /kõprã/ pas* ou *je /se/ pas,* ou fortement stéréotypées tels les « présentatifs », à valeur « existentielle », */jãna/ pas* + *X* et */se/ pas* + *X* (cf. Véronique, 1994b).

Ce n'est que graduellement, en relation avec le développement des schèmes syntagmatiques des énoncés dans cette variété d'apprenant (cf. Klein & Perdue, 1992), que *pas* est attesté avec d'autres unités verbales. Ces dernières unités sont peu fléchies morphologiquement, apparaissant principalement sous une forme longue (*Ve*) (cf. Starren, 2001).

Comme l'indiquent les relevés du tableau 2, *pas* est attesté dans toutes les tâches réalisées avec cette informatrice (conversation, narration etc.), et pour tous les cycles de collecte de données[1], exclusivement en position post-verbale.

---

3. E. vous ne pouvez pas travailler toute la journée (entretien 3)
M.B. non la journée

Une construction analogue a aussi été relevée chez un autre arabophone débutant en français, Abdessalam, du groupe transversal, avec une certaine fréquence. En voici un exemple,

1. E. qu'est-ce qui s'set passé ? moi j'ai entendu à la radio hein
A. radio
E. à la radio j'ai entendu toute la nouvelle
A. non non
E. qu'est-ce qui s'est passé ?
A. /le/ radio non /le/ radio
E. oui
A. /le/ radio non + radio non

[1] Pour l'équipe d'Aix du projet ESF, chaque cycle de recueil de données comprenait neuf entretiens à réaliser à environ un mois d'intervalle. L'enquête de terrain (1982-1985) fut donc organisée en trois cycles de neuf entretiens chacun. Ce schèma idéal ne put être suivi pour des raisons diverses (maladie, blessures, accouchement etc.), si bien qu'en moyenne chaque cycle effectif comprend sept entretiens et que l'enquête s'est étendue sur 36 mois au lieu de 27.

Tableau 2 : Répartition des contextes d'occurrences de « pas » par cycles
(le — indique le point d'insertion du négateur)

	je /kõprã/—	je /se/ —	/jãna/ — (X)	/se/ —(X)	Autres Verbes —	Total
Cycle 1	53 (29, 3 %)	2 (1, 1 %)	7 (3, 9 %)	64 (35, 4 %)	55 (30,4 %)	181
Cycle 2	39 (13, 9 %)	4 (1, 4 %)	14 (5 %)	151 (53, 9 %)	70 (25 %)	280
Cycle 3	30 (8 %)	28 (7, 4 %)	23 (6, 1 %)	137 (36, 3 %)	158 (42 %)	377
	122	34	44	352	283	828

Outre les fréquentes occurrences de *non* et de *pas* comme unités négatives extra- et intra-propositionnelles, la variété de Zahra atteste de quelques occurrences de *jamais*, *rien* et *ne… pas*, relevés à des fréquences comparables à celles citées par D. François 1972 pour son corpus de français parlé.

5.2.1. *non*

Dans les premières productions de Zahra, *non* est attesté comme négation anaphorique :

(37) E. vous ne sortez pas ? (entretien 1, premier cycle)
Z. non
E. non ?
Z. non

(38) Z. non /Ze kõprã/ pas (entretien 1, premier cycle)

et comme élément « de demande de confirmation », selon la formule de Tissot 1994, caractérisé par une intonation montante :

(39) Z. l'orange non ?
(en réponse à une sollicitation lors d'une tâche de commentaire d'images, entretien 1, premier cycle)

La structuration de l'information dans le dialogue fait que *non* constitue dans certains échanges le focus d'un topique nominal ou verbo-nominal comme en 40 et en 41, avec un éventuel placement à droite (à comparer avec les productions de Malika B. en 32 et 33) :

(40) Z. la théâtre ? (entretien 2, premier cycle)
E. oui
Z. la théâtre non.

(41) Z. oui tout /lenerv/ à la maison + (entretien 3, premier cycle)
/ʃerʃe/ /jãna/ pas travail
E. oui + dans les journaux ?
Z. les journaux non,

ou avec un « enchâssement » du topique :

(42) E. les enfants + ils peuvent porter des blue jeans ?
Z. non les enfants non.

Les questions offrant une alternative fournissent un schème régulier d'emploi de *non* où cette unité nie l'un des termes proposés par la question avant l'assertion de l'élément focal.

(43) E. vous êtes mariée ou célibataire ? (entretien 3, premier cycle)
Z. non mariée.

En 43, *non* nie le second des deux termes proposés et l'information en focus, reprise de l'énoncé stimulus, est assertée ; en 44, c'est le premier des deux termes qui est nié :

(44) E. et toi tu t'es mariée en France ou au Maroc ?
(entretien 5, premier cycle)
Z. non le Maroc
E. tu t'es pas marié en France ?
Z. non.

5. 2.2. *pas*

Pas est employé par Zahra essentiellement avec divers types de prédicats — des actualisateurs, *jãna* et *se,* aux unités verbales — en position post-prédicative.

(45) Z. heureusement euh les enfants /jãna/ pas de l'école aujourd'hui (entretien 2, cycle 1)
(46) Z. moi / + euh /part/ pas à l'école (entretien 3, cycle 1)
(47) Z. parce que mon mari /itravaj/ pas / + /pas/ pas à l'école (entretien 3, cycle 1)
(48) Z. /se/ pas la dame /le volur/ le pain (entretien 5, premier cycle)

La seule évolution majeure dans l'emploi de *pas* au fil des trois cycles d'observation est représentée par l'extension de cet usage à un nombre plus élevé d'unités prédicatives (cf. Tableau 2). Ce phénomène avait déjà été relevé par Perdue, Deulofeu (1986) qui notaient qu'entre le premier cycle et le second cycle de collecte de données, Zahra développait « une négation proprement verbale distribuée après le verbe ». Contrairement à ce que l'on peut observer chez d'autres apprenants, la position de *pas* par rapport à l'unité qui se trouve dans son empan est invariable, et est conforme aux usages de la langue cible – *pas* y est postposé au verbe fléchi. On relève une seule instance de la négation discontinue *ne… pas* dans l'ensemble des textes produits par Zahra :

(49) Z. oui oui les femmes ne /travaj/ pas

5.2.3 Autres unités négatives

Quelques autres unités négatives sont attestées dans la variété d'apprenant de Zahra, *jamais* et *plus* — présents dès le premier cycle de collecte — et *rien,* qui n'apparaît qu'à partir du second cycle. Ces unités présentent une fréquence d'occurrence peu élevée.

Jamais est attesté en position pré-prédicative comme en 50 :

(50) Z. moi jamais /parti/ à / euh (entretien 6, cycle 1)

E. l'assistante sociale tu l'as déjà vue avant ou tu / tu l'as pas encore vue ?
Z. jamais /le parti/ à moi
E. tu l'a pas encore vue ?
Z. non

Plus apparaît dans le même contexte que *pas*, notamment avec des « présentatifs » comme en 51 :

(51) Z. et charlot /imãZ/ euh restaurant /i va done/ /lø peje/ /jãna/ plus

Rien apparaît en position post-verbale comme en 52 :

(52) Z. tu /kuprã/ rien (entretien 2, cycle 2)

Sur 10 occurrences de *rien* relevées dans les productions de Zahra, cette unité est attestée 5 fois associée à */sa fe/* — et 2 fois avec */kõprã/*. Dans 4 instances, *rien* forme une double négation avec *pas* comme en 53, à valeur négative :

(53) Z. patron / i kõprã/ pas rien avec le confection (entretien 4, cycle 3)

L'unité (pro)nominale *personne* pourvue de valeur négative est attestée 6 fois à partir du second cycle de collecte de données dans le contexte */ja/ personne*.

5.3. *non* et *pas* dans la variété d'apprenant « basique — post-basique » de Malika H.[1]

Tableau 3 : Répartition de *pas* (Cycle 1)
(— indique le point d'insertion du négateur)

(je) /se/—	(je) /kone/—	Autres modaux	/se/—	/ilja/—	V—	Comprendre—	/i/ + proposition sans verbe	—beaucoup	— + X	Autres contextes	Total
58	17	05	114	12	76	23	04	19	10	10	348

On retrouve dans les premières productions de Malika H. l'attestation de l'emploi concomitant de *non* et de *pas*. *Non* apparaît non seulement en réponse négative à une question :

(54) E. vous vous voyez toutes les semaines ? (entretien 1, cycle 1)
M.H. non + temps en temps,

mais aussi associé à d'autres constituants, et lié à eux par des rapports de topique-focus comme en 55 :

(55) E. vous faites un peu de couture + aussi ? (entretien 1, cycle 1)
M.H. couture non
E. couture + de broderie
M.H. <rires>
E. non ?
M.H <rires>
E. ah broderie
E. maintenant non
(cf. également les emplois de Malika B. et de Zahra, *supra.* 32, 33, 40 et 41).

Dans ce type d'emploi, on relèvera l'usage suivant :

(56) E. et oui c'est ça le problème + c'est pas possible ? (entretien 3, cycle 1)
M.H. non /se/ possible

où, d'après le contexte immédiat, *non* nie */se/ possible* produisant ainsi le sens de « c'est impossible ».

Non est aussi employé comme indice d'une demande de confirmation :

(57) E. c'est quoi ça ? (entretien 4, cycle 1)
M.H. /se/ les maisons non ?

Pas apparaît tout d'abord avec des expressions figées et stéréotypées comme dans les exemples suivants :

(58) M.H. /kõprã/ pas (entretien 1, cycle 1)
(59) M.H. je /se/ pas /keskife/ (entretien 2, cycle 1)

On relèvera en 60 le fait que */iladi/* est non décomposé, d'où la post-position de *pas* au groupe prédicatif :

(60) M.H /iladi/ pas hein ? (entretien 2, cycle 1)

A contrario, on notera la segmentation de /ile bõ/ en 61 par insertion de *pas* :

(61) M.H. /ile/ pas bon alors euh moi /fe/ pas /zami/ (entretien 2, cycle 1)

Une décomposition du syntagme verbal permet de placer le négateur comme dans l'usage natif :

(62) M.H. je /lave/ il /ete/ maintenant trop petit il /vø/ pas /rãtre/
(entretien 9, cycle 2)

(63) M.H. je /se/ rien je /le/ pas /ʃerʃe/

[1]Nous reprenons dans ce passage des exemples et des analyses de Tissot (1992) et (1994). Nous avons également dépouillé complètement lee neufs premiers entretiens avec Malika H. (Cycle 1).

Lors du troisième cycle, Malika H. confirme qu'elle distingue bien l'auxiliaire du verbe dans son analyse du groupe verbal en français :

(64) M.H. je /syi/ pas /vy/ des garçons ici beaucoup hein (entretien 4, cycle 3)

(65) M.H. je /le/ pas /fe/ un produit de l'autre/ je /le/ pas /rəpase/ je /le/ pas /fe/ rien du tout (entretien 9, cycle 3)

5.4. La négation dans le système « basique — post-basique » d'Abdelmalek[1]

Dès le premier cycle, *non*, *pas*, *rien*, *jamais*, *personne* sont attestés dans les productions d'Abdelmalek. *Non* et *pas* sont les formes les plus fréquentes.

5.4.1. *non*

Beaucoup d'emplois anaphoriques sont attestés.

(66) E. et les films italiens ils parlent arabe ?
AE. non (entretien 1, cycle 1)

En position de focus, *non* est associé à un segment verbal ou nominal, qui occupe une position de topique et sur lequel porte la négation.

(67) E. ça c'est toi qui achètes ?
AE. /aʃet/ + non (entretien 1, cycle 1)

(68) E. c'est pas un tambour pour toi ?
AE. non + tambour (entretien 6, cycle 1)

Cet emploi est encore présent dans le deuxième cycle mais de façon sporadique.

5.4.2. *pas*

pas apparaît dans des expressions figées telles que */se/ pas* (savoir pas), */kõprã/ pas* (comprendre pas) ainsi que dans les présentatifs */jãna/jan/jana/ pas X* et */se/ pas X* dont on trouve de nombreuses occurrences surtout lors du premier cycle. Contrairement à Zahra, Abdelmalek privilégie un positionnement pré-verbal de *pas* en début d'apprentissage, sauf dans le contexte des formules figées. Ce positionnement va évoluer vers un placement post-verbal au cours de la période d'observation, comme l'indiquent les tableaux 4, 5 et 6.

Tableau 4 : Contextes d'occurrence de *pas* par cycle dans la variété d'apprenant d'Abdelmalek

	X pas	pas X	N pas X[2]	Aux. pas X	Autres verbes[3]
Cycle 1	246	64	18	2	39
Cycle 2	337	59	10	10	21
Cycle 3	347	28	3	9	31

Tableau 5 : Répartition des contextes d'occurrence de *pas* post-posé
(— indique le point d'insertion du négateur)

	(je)[4]/kõprã—	(je) /se/ —	/jãna/[5]—(X)	/se/ —(X)	Autres Verbes	Total
Cycle 1	14 (5, 7 %)	16 (6, 5 %)	111 (45, 12 %)	68 (27, 6 %)	37 (15, 04 %)	246
Cycle 2	27 (8, 01 %)	26 (7, 7 %)	68 (20, 17 %)	126 (37,38 %)	90 (26,7 %)	337
Cycle 3	38 (10,95 %)	29 (8, 35 %)	46 (13, 25 %)	97 (27, 95 %)	137 (39, 48 %)	347
	74	71	225	290	264	930

[1] Quasiment tous les entretiens réalisés avec Abdelmalek ont été analysés.

[2] Il s'agit, entre autres, de formes telles que /nepakompri/, /napakompri/, attestées dans les premiers entretiens avec Abdelmalek.

[3] Cette colonne réunit les contextes où *pas* est associé à une unité non verbale.

[4] ( ) indique le caractère optionnel du constituant.

[5] Ce morphème comporte plusieurs allomorphes: /jana/, /jan/, /jãna/ and /ja/.

Tableau 6 : Occurrences de *pas* pré-posés

	(je) pas V	pas /kõprã/	pas /kompri/	Total
Cycle 1	49 (76,5 %)	3 (4,6 %)	12 (18,75 %)	64
Cycle 2	54 (91,5 %)	4 (6, 7 %)	1 (1,7 %)	59
Cycle 3	28			28
	137	7	13	157

La consultation du détail des tableaux 5 et 6 montre que davantage de verbes (hors des formules stéréotypées à valeur existentielle ou modale) sont pourvus d'une négation préposée que d'un *pas* post-posé durant le premier cycle d'enquête (49 *vs* 37). La tendance ne s'inverse que vers le milieu du second cycle. Voici quelques exemples des deux types de construction :

(68) E. tu as trouvé du travail ?
AE. ah +++ /jan/ pas /travaj/ non non (entretien 1, cycle 1)

(69) E. tu connais Aix ?
AE. non pas /kon/ Aix (entretien 1, cycle 1)

(70) E. tu comprends ?
AE. non pas /komprã/ (entretien 1, cycle 1)

(71) E. bon on va commencer par / t'as travaillé ces jours ci ?
AE. non pas /travaj/ hein
E. hein pourquoi tu as pas travaillé ?
AE. parce que /safe/ trois mois pas /travaj/ (entretien 6, cycle 1)

Abdelmalek emploie aussi une forme complexe /nepa/napa/ préposée à l'élément verbal. La fréquence d'occurrence de cette construction décroît au fil des trois cycles (cf. tableau 4).

(72) E. les souliers sont sous le lit
AE. ça /nepakompri/ (entretien 1, cycle1)

(73) AE. /saje/ ça /napakompri/ ça pas /kompri/ (entretien 2, cycle1)

L'exemple 73 semble indiquer que les schèmes */napa/ X* et *pas X* alternent dans cet état d'interlangue. Ces constructions illustrent la tendance que manifeste Abdelmalek à privilégier la position pré-posée dans l'expression de la négation verbale, du moins à ce stade de l'appropriation de ce morphème. On pourrait y voir une double convergence de l'influence de la L1 et du caractère non marqué de cette position.

Il existe une relation dans la variété d'apprenant d'Abdelmalek entre la présence de *pas* en position pré-prédicative et l'absence d'un argument nominal initial (cf. Tissot 1994). Dans l'exemple 74, la continuité référentielle entraîne la non-reprise de l'argument.

(74) E. tu es allé au cinéma ? + tu vas plus au cinéma maintenant ?
AE. ah cinéma plus maintenant /safe/ euh plus de trois mois pas /ãtre/ au cinéma (entretien 6, cycle 1)

La modification du positionnement de *pas* dans un sens plus conforme à l'usage natif est liée à l'apparition dans ce lecte d'apprenant de la catégorie du verbe et à la complexification de la flexion verbale. Dès le premier cycle d'entretiens, quelques occurrences de *pas* post-posés sont attestées :

(75) E. oh mais tu vois des/tu parles français quelquefois
AE. même jamais je /parl/ le français
E. mais quand tu vas au bar ?
AE. chaque fois
E. ouais ?
AE. où je /part/ / jamais je /part/ avec un bar + français même je /part/ euh/par exemple je /parl/ avec toi le français /se/ tout hein + les autres je /parl/pas (entretien 6, cycle 1)

(76) E. + + et tu écoutes la télévision ? + tu regardes la télévision ? la radio ?
AE. maintenant/ /jana/ pas de radio /jana/ pas de télévision je /gard/ pas (entretien 6, cycle 1)

Comme pour d'autres informateurs arabophones, les premières post-positions du morphème de négation *pas* sont attestées avec des présentatifs comme en 77 :

(77) AE. parce que lui marocain toi français /se/pas pareil
E. pareil ? + y'a pas de différence ?
AE. /jãna/ pas différence
E. c'est pareil ?
AE. ah non non /se/pas pareil (entretien 2, cycle 1)

Cet usage régressera avec l'extension des constructions verbales et la réorganisation des fonctions de /*se*/et de /*jãna*/ dans cette interlangue (cf. Véronique 1994b).

Dès le deuxième entretien du deuxième cycle, le clitique *je* précède le verbe qui est suivi de *pas*, cette construction alterne avec le positionnement préverbal de *pas*. Les exemples suivants illustrent ces deux schèmes :

(78) AE. ah moi je pas /ganje/ trente dix mille par mois (entretien 2, Cycle 2)
(79) AE. non non moi je /regard/ pas (entretien 5, cycle 2)
(80) AE. même pas /marʃ/ cinq minutes pas /ganje/ rien du tout (entretien 1, cycle 2)
(81) AE. pourquoi ne pas /parte/ à Consul je /di/ moi pas /parte/ à Consul (entretien 1, cycle 2)

Pas en position préverbale semble prédominer dans le discours rapporté et dans les narrations (cf. aussi Tissot 1994).

Dans le contexte des constructions verbales, les productions d'Abdelmalek manifestent au cours du deuxième et du troisième cycle de collecte de données, une phase de développement grammatical progressif de ce lecte d'apprenant donc (cf. Klein & Perdue, 1992) : l'alternance suivante *: pas* postverbal apparaît avec la forme nue du verbe tandis que *pas* préverbal est attesté avec une forme suffixée du verbe, exemples,

(82) AE. non non je /kraʃ/ pas non
non je /sufl/ pas non
non je pas /sufle/ (entretien 6, cycle 2)
(83) AE. même euh je pas /parte/ toujours hein une fois par semaine + chaque fois je /part/ pas hein (entretien 7, cycle 2)
(84) AE. il dit voilà je pas /mâZe/ (entretien 1, cycle 3)

Ce fonctionnement pourrait résulter d'une influence indirecte de la L1, qui oriente l'attention des arabophones vers les variations morphologiques verbales (cf. 1 *supra*). L'emploi variable de *pas /kompri/*, *pas /kõprã/* et (*je*) *kõprã pas* doit être rapporté à cette alternance.

Le développement de l'auxiliation du verbe est relativement limité dans la variété d'apprenant d'Abdelmalek (cf. Noyau & al., 1995), tout en constituant une étape cruciale du developpement aspecto-temporel des lectes d'apprenants (Starren, 2001). Dans le contexte de l'auxiliaire, dès lors que cette unité est identifiée, *pas* est positionné conformément à l'usage natif entre l'auxiliaire et le verbe, en position préverbale en quelque sorte (cf. tableau 4). En voici quelques exemples :

(85) AE. /safe/ trois jours /ZepamâZe/ (entretien 4, cycle 1)
(86) AE. parce que /tu/ la journée /Ze/pas /môZi/ alors parce que je /travaj/pas (entretien 6, cycle 2)
(87) AE. /Ze/ pas /mâZe/ moi /Ze/ faim (entretien 1, cycle 3)

5.4.3. Autres unités négatives

5.4.3.1. *Rien*

Dès le premier cycle, **rien** est associé à */jana/* dans des énoncés comme ceux-ci :

(88) AE. /jãna/ pas de passeport /jãna/ de rien (entretien 1, cycle 1)
(89) AE. parce que moi /liparti/ + non /jãna/ pas rien (entretien 3, cycle 1)
(90) E. y a pas de travail ?
AE. non /ja/ pas de travail ni rien (entretien 4, cycle 1)

Si les constructions avec */jana/*, ou celles où *rien* apparaît avec *du tout* :

(91) AE. même moi je /ganje/ rien du tout (entretien 3, cycle 1)

peuvent donner l'impression de tours figés, cependant *rien* est aussi attesté seul post-posé au prédicat verbal :

(92) AE. moi je <di>rien (entretien 1, cycle 2)

Au cours du deuxième cycle, *rien* est attesté dans quelques constructions stéréotypées :

(93) AE. parce que /jâtre/ la France sans papiers sans rien du tout moi je /dir/ pas /ganje/ rien du tout l'Espagne même l'Espagne moi je /di/ voilà je /ganje/ rien (entretien 1, cycle 2)

et après quelques verbes :

(94) AE. cent soixante francs il /don/ rien bon et l'autre (entretien 9, cycle 2)

Durant le troisième cycle d'enquête, les contextes syntaxiques d'occurrence de **rien** se diversifient en rapport avec le développement grammatical de cette variété d'apprenant. Cela entraîne une variation dans le positionnement par rapport au prédicat verbal, conforme à l'usage de la langue cible dans le cas des occurrences avec *avoir* :

(95) AE. moi je /marʃ/ je /fe/ un stop /Ze/ rien /truve/ (entretien 1, cycle 3)

(96) AE. voilà je /di/ rien /tuʃe/ de mandat (…) je rien /tuʃe/ de mandat je rien /travaj/ /Ze/ rien /tuʃe/ (entretien 6, cycle 3)

L'exemple 96 illustre la co-occurrence de deux fonctionnements attestés chez Abdelmalek : la préposition du morphème négatif devant un verbe suffixé (cf. « *pas* » *supra*) et l'insertion du morphème négatif entre l'auxiliaire et le verbe[1].

5.4.3.2. *Jamais*

Jamais est attesté dès le premier entretien du premier cycle en position préverbale :

(97) E. tu as travaillé au Maroc ?
AE. non jamais /travaj/ le Maroc (entretien 1, cycle 1)

Lors du deuxième et du troisième cycle, *jamais* apparaît aussi en position préverbale :

(99) AE. toujours je /ʃerʃe/ jamais /truve/ rien du tout (entretien 5, cycle 2)

(99) AE. les foyers + jamais je /truve/ de chambre (entretien 1, cycle 3)

Jamais est attesté chez Abdelmalek dans la même distribution que chez les autres informateurs arabophones.

5.4.3.3. *Personne*

Personne est peu attesté dans la variété d'apprenant d'Abdelmalek, cinq occurrences en trois cycles d'enquête. Ces emplois ne sont pas différents de ceux de l'usage natif :

(100) E. qu'est-ce que tu fais à la permanence ?
AE. permanence /litravaj/ euh /ilaparti/ la permanence
E. oui
AE. /ilavini/ personne (entretien 2, cycle 1)

(101) AE. tu /vwa/ personne /ete/ là (entretien 7, cycle 3)

[1] On pourrait évidemment s'interroger sur l'exactitude des transcriptions « je rien /tuʃe/ » et /Ze/ rien /tuʃe/ : elles ont fait l'objet d'écoutes attentives de deux transcripteurs différents, Et-tayeb Houdaïfa et Philippe Soghomonian.

5.5. La négation dans une variété « post-basique » : Abdessamad

L'examen des productions d'Abdessamad indique que la maîtrise de la morphosyntaxe de (*ne*)… *pas* constitue l'une des difficultés majeures que rencontre un apprenant avancé dans l'appropriation de la négation en français.

Dès les premiers entretiens avec Abdessamad, on observe une distribution spécifique de *pas* qui pourrait attester de la co-existence dans la synchronie de la variété d'apprenant d'Abdessamad de plusieurs strates de structuration interlinguistique[1]. Avec les formules figées ou stéréotypées, on observe une post-position de *pas* :

(102) AB. /jana/ pas le marocain ici (entretien 1, cycle 1)

(103) AB. non je /kõprã/ pas (entretien 1, cycle 1)

ainsi qu'avec d'autres verbes :

(104) AB. je /Zue/ pas parce que l'autre /ile Zue/ à mimoun (entretien 2, cycle 1)

Dans le même temps, *pas* est préposé au groupe verbal dans des énoncés comme ceux-ci :

(105) AB. je pas /travaj/ comme aujourd'hui samedi (entretien 1, cycle 1)

(106) AB. parce que je pas /røgarde/ (entretien 1, cycle 1)

Enfin, *pas* est placé conformément à la grammaire des natifs entre l'auxiliaire et le verbe, dans des énoncés comme 107 et 108 :

(107) AB. /Ze/ pas /mãZe/ (entretien 1, cycle 1)

(108) AB. /Ze/ pas /mõte/ (entretien 2, cycle 1)

5.6. Synthèse : À propos des séquences d'appropriation de la négation en français par des arabophones

On relèvera tout d'abord que l'organisation de l'information en topique et commentaire place souvent l'élément négatif *non* en position focale par rapport à un constituant topique, nominal ou verbal, éventuellement repris des propos de l'interlocuteur. L'ordre des unités *non* (focus) et *X* (topique) est ici non pertinent puisqu'un principe pragmatique les lie.

Ce fonctionnement en position de focus n'est pas observé dans le cas de *pas*. Les premières attestations de cette unité dans des syntagmes figés ou avec des prédicats d'existence, de possession, de localisation (*jãna*) et d'identification (*se*) sont en position post-prédicative conformément à la structuration de la langue cible. La place de *pas* est moins clairement déterminée en ce qui concerne les unités verbales ou verbo-nominales. On observe une variation suivant les apprenants en ce domaine. Alors que Zahra place invariablement *pas* en position post-prédicative, Abdelmalek et Abdessamad ont recours aux deux schèmes *pas X* et *X pas*. La séquence *pas X* est attestée de façon résiduelle chez Abdessamad, le plus avancé des apprenants observés.

Au-delà de l'appropriation de *non* et *pas*, seuls les apprenants les plus avancés parviennent à maîtriser d'autres unités négatives telles que *rien* ou *jamais*, et les (pro)nominaux à valeur négative comme *personne*. Parmi les cas de non-acquisition, on relèvera que la négation restrictive (*ne… que* dans l'usage natif) n'est pas maîtrisée.

En ce qui concerne l'expression de la portée, il faut noter que celle de *non*, souvent en position focale, porte sur le topique auquel il est associé — la position n'étant pas ici pertinente — tandis que *pas* apparaît essentiellement comme un marqueur prédicatif dont la position varie au cours du développement des variétés d'apprenant.

[1] Ainsi, lors du premier entretien réalisé avec cet informateur, on rencontre dans sa production : /jana/ pas travail ou /jana/ pas les papiers et /Ze/ pas cigarettes.

6. Discussion

Dans ce qui suit, nous envisagerons, tout d'abord, l'explication des parcours de développement mis à jour à la lumière des hypothèses formulées en 4., puis nous comparerons ces résultats avec ceux d'autres travaux comparables.

Nos observations confirment celles de Tissot (1994) sur les points suivants :

- la concomitance d'apparition de *non* anaphorique et de *pas*, au sein d'expressions figées, dans les premières productions en L2,
- l'attestation privilégiée de *pas* avec les « présentatifs » *jãna* et *se*,
- la progressive spécialisation de *pas* comme négation post-posée au prédicat verbal.

Les deux principaux marqueurs de la négation dans nos données sont très nettement *non* et *pas*. *Non* peut être associé à un autre constituant nominal ou verbal suivant un principe pragmatique de hiérarchisation de l'information ; *non* occupe souvent dans ce cas la position focale. *Pas* semble être lié aux constituants qui se trouvent dans son empan suivant un principe syntaxique.

L'analyse des différentes variétés d'apprenants et de leurs évolutions à laquelle nous nous sommes livrés ne nous permet pas de confirmer que la position pré-prédicative est une position privilégiée dans l'appropriation de la négation en français par des arabophones. Il semble plutôt que les deux principaux marqueurs de la négation *non* et *pas* reçoivent des traitements différenciés. Alors que la place de *non* par rapport à d'autres constituants dans la chaîne semble variable, le lien unissant cette unité aux constituants se trouvant dans son empan est de nature sémantique (phénomène de portée) et pragmatique (relation topique -focus). La place de *pas* dans les expressions figées est en règle générale post-prédicative, ailleurs elle semble déterminée par l'état de l'analyse (de la décomposition) du groupe verbal de L2 dans la variété d'apprenant considérée.

Si l'on compare l'acquisition de la négation en français par les arabophones et l'appropriation de la négation en Italien L2 (Bernini, 1996), on peut dégager les observations suivantes :

Dans les variétés pré-basiques de français (cf. Malika B. ou Abdessalam), fr. *non*, à l'instar d'it. *no*, joue un rôle relativement étendu. Les unités dans les deux langues peuvent en position focale nier le constituant nominal ou verbo-nominal topique. La distribution de fr. *non* et it. *no* au sein du constituant focus semble analogue : quand *non* fait partie du focus avec un autre constituant, il précède celui-ci, se placant à sa gauche, quand il constitue le focus, il se place à droite de l'élément topique nié. Cependant, fr. *pas* (équivalent de l'it. *non*) est présent dès ce stade à travers des formules et expressions figées à valeur modale telles que */se/ pas*, */kõprã/ pas* ou */jãna/ pas*, ce qui ne semble pas être le cas d'it. *non***.**

Certes à l'instar d'it. *non*, fr. *pas* est susceptible de nier d'autres unités que des unités verbales (cf. Tableau 4) — cela représente pour Abdelmalek, 10, 6 % des occurrences de *pas* dans les entretiens du premier cycle d'enquête, 4, 8 % de ses attestations dans le second cycle et 7, 4 % du troisième —, la tendance qu'illustre cependant les informateurs arabophones est plutôt celle d'un emploi important, voire massif (Zahra) de *pas* avec des verbes.

On relèvera enfin que la négation *pas* porte essentiellement sur le prédicat, le plus souvent verbal, et jamais comme cela est possible dans l'usage natif, sur une proposition.

Références bibliographiques

Adila (A.). 1996. « La négation en arabe marocain (le parler de Casablanca) ». in : Chaker (S.) & Caubet (D.), (eds). La négation en berbère et en arabe maghrébin. *Bulletin des Études Africaines*. 1, pp. 99-116.

Arrivé (M.), Gadet, (F.) & Galmiche (M.). 1986. *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

Bernini (G.) 1996. « L'acquisition de la négation en italien L2 ». Communication à la Journée *Acquisition de la négation et de la portée en L1 et en L2.* Université de Paris III.

Blanche-Benveniste (C.). 1990. *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : Éditions du CNRS.

Caubet (D.). 1996. « La négation en arabe maghrébin ». in : Chaker (S.) & Caubet (D.), (eds). La négation en berbère et en arabe maghrébin. *Bulletin des Études Africaines*.1, pp. 79-97.

Dewaele (J.-M.) & Regan (V.). 2002. « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de « ne »». in : *Journal of French Language Studies*. 12, 2, pp. 123-148.

François (D.). 1974. *Français parlé*. Paris : S.E.L.A.F. [2 tomes].

Harrell (R.-S.). 1962. *A Short Reference Grammar of Moroccan Arabic*. Washington, D.C. : Georgetown University Press.

Harris (M.). 1978. *The evolution of French Syntax. A comparative approach.* London : Longman.

Hyltenstam (K.). 1977. « Implicational patterns in interlanguage syntax variation ». in : *Language Learning.* 27, pp. 383-411.

Hyltenstam (K.). 1984. « The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition ; The case of pronominal copies in relative clauses ». in : Andersen (R.-W.), (ed). *Second Languages*. Rowley, Mass. : Newbury House Publ., pp. 39-58.

Ibot (Z.). 1990. *Transcription et analyse des rapports interactifs entre une informatrice arabophone et deux enquêteurs*. Université de Provence [Mémoire de D.E.A.].

Klein (W.) & Perdue (C.). 1992. *Utterance Structure (Developing grammars again)*. Amsterdam : John Benjamins.

Klein (W.) & Perdue (C.). 1987. « The basic variety (Or couldn't natural languages be much simpler ». in : *Second Language Research*.13, pp. 301-348.

Marçais (Ph.) 1977. *Esquisse grammaticale de l'arabe maghrébin*. Paris : Maison neuve.

Noyau (C.), Houdaïfa (T.), Vasseur (M.-T) & Véronique (D.). 1995. « The acquisition of French ». in : Dietrich (R.), Klein (W.) & Noyau (C.), (eds). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 145-209.

Perdue (C.). 1993. *Adult Language Acquisition* : *Cross-linguistic perspectives.* Cambridge, Cambridge University Press [Vols. I & II].

Perdue (C.). 1994. « Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ». in : *Études de linguistique appliquée*. 92, pp. 8-22.

Perdue (C.) & Deulofeu (J.). 1986. « La structuration de l'énoncé : étude longitudinale ». in : *Langages*. 84, pp. 43-64.

Starren (M.). 2001. *The second time round.* Utrecht : LOT.

Tissot (H.). 1992. *Conduites argumentatives chez une arabophone apprenant le français par immersion sociale*. Université de Provence [Mémoire de D.E.A.].

Tissot (H.). 1994. « Développement de la négation et acquisition par immersion sociale ». Communication à *EUROSLA 4*. Aix-en-Provence, Septembre 1994.

Véronique (D.). 1994a. « Premières étapes de l'émergence des constructions grammaticales en français, langue étrangère ». in : Giacalone Ramat (A.), Vedovelli (M.), (a cura di). *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti delle Società di Linguistica Italiana, Siena 5-7 novembre 1992*. Roma : Bulzoni, pp. 139-151.

Véronique (D.). 1994b. « *Il y a* et *c'est* dans des « interlangues » d'apprenants de français ». in : Lapeyre (F.), (coord). « Simple-Simplification ». in : *Cahiers du français contemporain*. 1, pp. 55-75.

Annexe : Données socio-biographiques relatives aux informateurs

	Abdelmalek (AE)	**Abdessamad (AH)**	**Zahra (Z)**	**Malika H. (MH)**	**Malika B. (MB)**
Âge en début d'enquête	20	24	34	20	18
État Civil	Célibataire	Célibataire	Mariée (4 enfants)	Mariée (1 enfant né pendant l'enquête)	Célibataire
Durée du séjour en France avant le début de l'enquête	14 mois	12 mois	env. 12 mois	12 mois	Moins d'1 mois
Formation en langue cible	20-30 heures	20-30 heures	20-30 heures	env. 150 heures	Aucune
Autres langues connues	Arabe littéral et rudiments de castillan	aucune	aucune	aucune	aucune
Activité	marin-pêcheur	maçon	femme de ménage puis couturière	femme de ménage	serveuse

Le rôle des indices visuels dans la compréhension discursive en langue seconde

Par Tsuyoshi Kida[1]
Laboratoire Parole et Langage (CNRS-UMR 6057)
Université de Provence
(France)

Mai 2003

Hyakubun wa ikken ni shikazu
[Cent écoutes ne valent pas un coup d'œil]
Proverbe japonais

0. Introduction

On entend souvent un témoignage de ce genre chez les apprenants d'une langue seconde (L2) : « ce qui est le plus difficile, c'est de parler au téléphone ». Parmi les nombreuses causes pouvant être à l'origine d'une telle difficulté, on peut envisager le problème de la disponibilité de l'information visuelle. Ce problème se pose d'un côté en production et de l'autre en compréhension et, du côté production, la stratégie de compensation non verbale ou non vocale des apprenants, telle que le geste, la mimique ou le regard lors d'un trouble de communication en L2, a déjà fait l'objet de quelques travaux (voir Gullberg 1998 ; Kida & Faraco, sous presse). Néanmoins du côté compréhension, il n'y a que peu ou pas d'études sur la compensation visuelle. L'objectif du présent article est donc de s'attaquer à cette question, à savoir la compréhension du discours en L2 dans une perspective multisensorielle, notamment l'effet de l'indice visuel sur la compréhension discursive. Étant donné leur présence dans l'interaction interpersonnelle — et comme le laisse à penser le témoignage des apprenants ci-dessus —, on est en droit de supposer que les indices que fournissent les mains, les bras et la tête, c'est-à-dire le geste ou la mimique, jouent un rôle certain dans le processus de compréhension et, de ce fait, dans l'appropriation d'une L2. La présente étude se limitera à l'impact d'une telle information sur la compréhension du discours par des interlocuteurs non natifs en interaction avec un locuteur natif. Précisons que la visée de l'article sera moins théorique que descriptive sachant que le mécanisme d'appropriation ne pourrait être élucidé à travers la seule description de la compréhension du discours. L'objectif en est plutôt de présenter quelques exemples afin de fournir matière à réflexions pour les débats théoriques sur l'acquisition de L2.

L'article se déroulera de la façon suivante. La première section présentera une revue de quelques travaux relatifs au phénomène de compréhension en général chez les non-natifs. Cette section sera complétée par la section 2 qui se concentrera sur la dimension visuelle dans le processus de compréhension en discutant d'une question méthodologique relative à l'objet d'investigation du présent article. La section 3 présentera brièvement les informations concernant le corpus traité, qui fera l'objet d'une analyse approfondie dans la section 4. La méthode employée y est principalement l'étude comparative des conversations en face à face et en situation de non-visibilité mutuelle. Cette section traitera de quelques-uns des phénomènes remarquables observés dans le corpus, qui semblent suggérer une implication des indices visuels dans la compréhension discursive. Cette analyse inclut :

- la focalisation et l'ellipse que le locuteur emploie dans son discours en situation de privation des indices visuels ;
- la compréhension de l'expression métaphorique qui se caractérise souvent par la manipulation de l'aspect « visuel » du contenu propositionnel dans le discours ;
- l'implication visuelle dans le domaine de la syntaxe ;
- le rapport entre le geste et le domaine extradiscursif.

Enfin l'article finira par quelques remarques sur les études de l'appropriation de L2 en général et les implications didactiques de la perspective adoptée dans le présent essais.

[1] Je remercie les deux évaluateurs anonymes et A. Giacomi pour leurs commentaires.

1. Compréhension discursive en langue étrangère

La compréhension en L2 est moins souvent abordée que la production en L2 par les linguistes en général et ceux qui s'investissent dans l'étude de l'appropriation d'une L2. La problématique de la compréhension peut pourtant être importante pour cette appropriation. Par exemple, Labov (1996, pp. 246-247) a écrit à ce propos : « […] one key to understanding the difference between second and first language speakers is to be found in the asymetry of production and perception. The phenomena of interest are paradoxal cases, where L2 speakers use forms that are not used in either L1 or L2, and produce an output that is more remote from their mother tongue that the native L2 forms ». Les exemples démontrant l'effet de la perception sur la constitution linguistique ne nous manquent pas en effet. Il semble que le point central de la remarque de Labov concerne le décalage important entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif chez la plupart des locuteurs non natifs[1]. Labov suppose qu'une perception imparfaite influe sur la façon dont les apprenants perçoivent les données extérieures en donnant lieu aux fossilisation et pidginisation. C'est-à-dire (Labov, 1996, pp. 250) : « […] misperceptions may give rise to an asymetry between the first and the second language learner's pool of probabilities upon which the learning process depends ». Labov explique ainsi le problème de l'appropriation des apprenants d'une L2 par une thèse « probabiliste » de la perception. Si on interprète la proposition de Labov au sens large, la compréhension est une piste de réflexion pour rendre compte du procès d'appropriation d'une L2.

Cependant, la compréhension discursive des locuteurs non natifs n'a pas constitué un objet d'étude systématique du domaine de l'acquisition de L2. Dans les années 70 (excepté Keller-Cohen, 1979), les chercheurs ont privilégié la description du discours des locuteurs natifs, considéré comme facilitateur de la compréhension pour les locuteurs non natifs (tant apprenants de langue qu'immigrés). Un des plus anciens thèmes en est l'ajustement linguistique (grammatical ou non) du discours adressé aux non-natifs, qu'on appelle communément *foreigner talk* (Ferguson, 1971). Les traits caractéristiques en sont, entre autres, la suppression (par exemple, article, copule, flexion, pronom nominatif). Pour ce qui est non grammatical, l'ajustement s'étend sur la longueur et la complexité syntaxique de l'énoncé, le choix lexical, le débit ralenti, l'usage inhabituel de formules, l'évitement de pronominalisation ou la répétition (cf. Larsen-Freeman & Long, 1991, pp. 117sq). Une telle description n'a, toutefois, pas pris en considération la compréhension des non-natifs.

D'autres ajustements non grammaticaux sont des modifications de l'input, appelées « input compréhensible » de Krashen (1982, entre autres), et de l'interaction, appelées « ajustements conversationnels » (Long, 1983). À la différence des travaux sur le foreigner talk, la notion d'input compréhensible accorde un rôle crucial à la compréhension dans le procès d'acquisition. Cette théorie s'inscrit plutôt dans un contexte éducatif. En relation avec l'acte de compréhension, Krashen propose deux conditions nécessaires (mais non suffisantes) pour que l'input se transforme en intake (ou saisie) : la compréhensibilité de l'input et la baisse du filtre affectif. Néanmoins, de nombreux points restent peu clairs. D'abord, le filtre affectif semble une notion « surajoutée » pour prévenir des cas où l'input compris ne deviendrait pas intake. La discussion de Krashen sur ce point n'a pas été approfondie. Ensuite, la notion d'input compréhensible n'est pas non plus expliquée par rapport au fait réel de compréhension, mais à la notion en tant que construction théorique. Pour Krashen, la compétence « i » de l'apprenant devient « i + 1 » grâce à l'input compréhensible du discours pédagogique « i + 1 ». Comment comprendre « i + 1 » avec la compétence de « i » ? Krashen répond que c'est grâce à la connaissance du monde et/ou à l'information extralinguistique (Krashen, 1982, pp. 21). La formule de la compréhension optimale de Krashen est alors : « i + 1 » (input compréhensible ou intake) = « i » (compétence de l'apprenant) + x (extralinguistique). Or, dans cette équation, « x » semble être considéré comme une donnée constante, laquelle n'a pas fait l'objet de réflexion, et, ainsi, le mécanisme de compréhension est resté inexpliqué. La théorie de Krashen a eu le mérite d'avoir déclenché un nombre important de travaux sur la compréhensibilité de l'input. Elle a néanmoins donné lieu à peu d'études sur la compréhension discursive en négligeant la place de l'apprenant au sein de l'interaction sociale (cf. Færch & Kasper, 1986, pp. 262).

En revanche, le modèle de l'interaction modifiée (ou l'input négocié ; Long, 1983) tient mieux compte de la place de l'interlocuteur non natif. D'après Larsen-Freeman et Long (1991,

[1] Cela n'est toutefois pas le cas de certains apprenants. Par exemple, l'aptitude productive de ceux qui sont hautement scolarisés en une langue étrangère est nettement supérieure à la compréhension.

pp. 120), les ajustements conversationnels sont plus nombreux que les ajustements linguistiques morpho-syntaxiques dans le foreigner talk. Ces ajustements ont été étudiés dans le contexte tant dyadique qu'éducatif. La notion de l'interaction modifiée présuppose la négociation avec un non-natif, considéré comme un interactant recevable, mais aussi la détection du trouble de communication, l'achèvement de l'intercompréhension, la notion d'étayage linguistique. Le discours de l'interactant natif, selon ce modèle, se décompose, à la suite du trouble, en des énoncés moins complexes au cours de la négociation, et cette modification facilite la compréhension de l'interactant non natif. En termes discursifs, ce sont la prise et les réparations comme la demande de confirmation, la reformulation, la reprise, la gestion de compréhension. Les ajustements conversationnels se divisent en deux types : « tactiques », pour réparer le discours après un trouble communicatif, et « stratégies », pour éviter le trouble communicatif (Long, 1983 ; « gestion » et « prévention » pour Giacomi & Hérédia, 1986). Du point de vue acquisionniste, il a été avancé que tous ces traits discursifs présentent une vertu acquisitionnelle (De Pietro et al., 1989) puisque l'attention de l'apprenant est focalisée sur un problème linguistique précis (à la suite de quoi le discours peut s'ajuster) et que la compréhension est facilitée par ces traits eux-mêmes (Long, 1996). Néanmoins, ce modèle, privilégiant la description de la structure de l'interaction, se préoccupe moins du processus de compréhension. Les partisans de ce modèle distinguent mal, semble-t-il, la compréhension « en surface » (que la *structure d'échange* satisfait) de la compréhension substantielle (Aston, 1986 ; Færch, 1985 ; Faraco & Kida, 1999).

La problématique de (non-)compréhension fut, en effet, discutée depuis longtemps. Dans son *Essay concerning human understanding*, John Locke a déjà souligné l'« imperfection » du langage, car il ne transmet pas complètement des « *ideas* » qui sont « *unobservables* » (cf. Harris & Taylor, 1997). La compréhension est, en fait, un « cas particulier de malentendu » (Py, 2000, pp. 123, n. 6). Analyser la compréhension discursive est probablement d'autant plus difficile que l'auditeur est non natif. En effet, incompréhension partielle et malentendu ne se distinguent pas clairement dans les réactions des locuteurs non natifs (Vasseur et al., 1996) ; même divers signaux confirmatifs (par exemple le hochement de tête) ne garantissent pas que l'interlocuteur ait effectivement compris (Vion, 1985). De même, les non-natifs adoptent souvent une stratégie d'écoute (« *selective listening* », Larsen-Freeman (1983) ; « *wait and see* », Voionmaa, 1984) par laquelle le non-natif volontairement s'attribue le rôle d'auditeur lorsque la difficulté du discours à comprendre dépasse son niveau linguistique.

Pour rendre compte de la non-compréhension, il serait pratique de distinguer le malentendu, l'incompréhension totale et l'incompréhension partielle (Gass & Varonis, 1991 ; Vasseur et al., 1996)[1]. Le malentendu présuppose une compréhension, mais implique une interprétation du message allant dans un autre sens que celui de l'intention du locuteur. L'incompréhension partielle surgit, en théorie, lorsque la source du trouble de compréhension est identifiée, tandis que l'incompréhension totale est un cas où l'interlocuteur n'identifie pas la localisation de cette source. Mais en pratique, on peut difficilement localiser et cerner toutes les non-compréhensions. Pour les analystes, l'incompréhension partielle serait plus facile à identifier puisque la source en est souvent signalée. Cependant, l'incompréhension partielle peut ne pas être traitée en tant que telle, mais signalée en tant qu'incompréhension totale même si l'interlocuteur fait face à un problème précis dans sa parole intérieure. De même, l'incompréhension totale peut être traitée, de façon stratégique, à partir de ce qui ne relève pas directement d'un problème de compréhension (voir l'exemple 10 ci-dessous). La déclaration de la non-compréhension dépend de facteurs psychologiques, tels que la confiance en soi, la personnalité, mais aussi du savoir stratégique. La non-compréhension réelle peut donc être différente du message de non-compréhension en tant que pratique interactionnelle. L'étude de la compréhension nécessite alors d'analyser les négociations dans le déroulement de l'interaction (Bremer, 1996 ; Vion, 1985). Sur la base de cette conception étendue de la compréhension, il y a quelques travaux sur le discours des non-natifs, mais peu nombreuses sont les analyses sur la compréhension chez les non-natifs (entre autres, Giacomi et al., 1984 ; Bremer, 1996). Bremer (1996) énumère comme causes du trouble de compréhension des non-natifs, la mauvaise discrimination phonologique (le malentendu au sens premier), le déficit du

[11] En sus de la branche « non-compréhension (*miscommunication*) » avec ces trois types, Gass et Varonis (1991) isolent une autre branche « non-engagement », composée de « non-communication » et « rupture de communication (*communcation breakoff*) ». Ces deux branches sont désignées comme « communication problématique ».

savoir pragmalinguistique, la complexité de la construction syntaxique de l'énoncé (sur laquelle s'appuie le modèle de l'interaction modifiée), les conduites spécifiques de parole (par exemple, ellipse, reprise, incise, glose). Mais ces résultats semblent ne pas avoir éclairci les problèmes auxquels se sont confrontés les travaux sur les input et interaction modifiés.

Par ailleurs, certains travaux inspirés de la psycholinguistique du discours montrent une corrélation intéressante entre les données et le modèle théorique. Le plus illustre renvoie à l'étude de Kasper (1984) sur la compréhension des actes de langage dans la conversation entre apprenant et natif. En s'appuyant au préalable sur la théorie cognitive du traitement et la théorie des actes de langage, elle propose comme variables, la force illocutoire, le degré de conventionnalité, le type de traitement et la procédure d'interprétation. L'analyse corrélative des malentendus et des indices prosodiques et pragmalinguistiques du corpus montre que le malentendu des apprenants vient de la confusion entre échange informationnel et échange phatique. Kasper note que les apprenants échouent souvent dans l'activation d'un cadre d'interprétation pertinent dans le traitement de bas niveau (*bottom-up*) et dans l'utilisation de la procédure d'interprétation multiple du sens. Ce type de traitement est, suppose-t-elle, dû à la forme même de l'apprentissage de la classe, qui use et abuse du traitement de bas niveau, rendant inflexible la procédure de compréhension des apprenants. De façon intéressante, ces caractéristiques procédurales se retrouvent dans la compréhension du discours écrit (Carrell, 1984). Les traits typiques en sont le traitement littéral du texte, l'absence d'utilisation du contexte pour l'interprétation. En termes cognitifs, les lecteurs non natifs n'utilisent pas le contexte général comme traitement de haut niveau (*top-down*), non plus que la transparence des indices lexicaux comme traitement de bas niveau (*bottom-up*) pour interpréter le texte de façon adéquate (voir Carrell 1990 pour plus d'informations).

Comme Krashen l'a noté, les facteurs qui influencent la compréhension discursive ne seraient pas seulement d'ordre linguistique, mais aussi d'ordre non linguistique (tels que la connaissance du monde, le contextuel, la logique, etc.). Étant donné que l'information visuelle relève des indices non linguistiques, il serait nécessaire d'en tenir compte pour l'analyse de la compréhension des non-natifs. En fait, la thèse probabiliste du procès d'appropriation proposée par Labov (voir *supra*) achoppe sur ce point : il est vrai que, comme Labov le laisse entendre, la perception auditive est un acte actif ou analytique, mais repose aussi sur la procédure multimodale. Par exemple, le célèbre « effet de MacGurk » (MacGurk & MacDonald, 1976) a montré que le phonème /ba/ avec un mouvement articulatoire /ga/ donnait aux sujets l'illusion auditive de /da/, qui est proche de /ba/ sur le plan articulatoire. L'effet de MacGurk suggère alors que le mouvement articulatoire peut intervenir dans la perception auditive. Ainsi, la perception de certains phonèmes dépend du « geste » phonatoire et la perception est donc synthétique. Quelques propositions concernant l'implication de l'indice visuel dans la compréhension orale ont été formulées par des chercheurs dans le domaine de la didactique des langues étrangères (voir la revue de S. Kellerman, 1990, 1992). Les travaux en didactique ne sont, néanmoins, pas allés au-delà de la question sémasiologique (c'est-à-dire, de la forme au sens), en d'autres termes, la perception de phonèmes ou la compréhension linguistique non contextuelle du mot et du syntagme[1].

La question de savoir comment s'établit la compréhension mutuelle a davantage préoccupé ceux qui s'intéressent au rapport entre interaction et appropriation d'une L2 plutôt que la question de savoir ce qui est compris (cf. Roberts, 1996a, pp. 9). De la sorte, le processus d'intercompréhension dans l'interaction sociale a été un objet privilégié d'investigation. Néanmoins, les chercheurs, ayant porté peu d'attention à l'indice visuel et ne mesurant pas la portée de celui-ci, n'ont pas assez décrit le vrai processus de compréhension discursive, voire le procès d'appropriation. C'est ainsi que l'absence d'analyse systématique du non-verbal dans le projet pan-européen sur l'acquisition d'une L2 (ESF, European Science Foundation, voir Perdue, 1993) a été jugée regrettable (Roberts, 1996b, pp. 221), car ce type d'indice participe pleinement à la construction du contexte pour la compréhension. De même, E. Kellerman et Sharwood Smith (1981, cité par Sharwood Smith, 1986) ont fait remarquer que les apprenants sont entourés par le monde « iconique », qui fait partie du non-linguistique non négligeable pour leur interprétation du sens. Mais la portée de l'iconicité dans la compréhension du discours par les apprennants reste méconnue.

[1] De façon révélatrice, les travaux investis dans la compréhension soulignent l'avantage de la vidéo sur les matériaux audio et, recommandent son introduction dans la classe de langue, car l'indice visuel augmente le potentiel de la compréhension et, de ce fait, améliore la compréhension orale des apprenants.

2. Compréhension discursive et information visuelle

De même que la compréhension du discours a été moins étudiée que la production, les études non verbales ont aussi souffert d'un manque certain d'investigations. Bien que les travaux sur le geste soient à présent nombreux et que l'intérêt porté sur cette question soit, semble-t-il, grandissant[1], la plupart des travaux portent sur la production gestuelle. Par suite, il va sans dire que la compréhension du geste dans le discours, plus exactement, l'impact de l'indice visuel (geste ou mimique) sur la compréhension du discours n'a, lui, pratiquement pas été exploré (Kendon, 1994)[2]. Les travaux empiriques sur ce thème et portant sur les sujets non natifs sont, à ma connaissance, inexistants[3]. Cependant, ce problème semble non négligeable pour la problématique acquisitionnelle, car la proposition de Labov concernant la supériorité de la perception sur la production chez les apprenants (voir *supra*) pourrait avoir un lien avec la contribution visuelle sur la compréhension. La réticence des investigateurs devant cette question proviendrait d'un difficulté méthodologique : on peut retenir quelques éléments du discours de son partenaire, mais on est, en principe, incapable de se souvenir, après coup, des gestes faits lors d'une conversation. Cela ne réfute, néanmoins, pas l'octroi d'une fonction aux gestes dans la procédure de compréhension puisque, comme Sapir l'a noté, le gestuel est un code inconsciemment partagé par l'ensemble de la communauté linguistique[4].

Kendon (1985) a tenté une analyse avec la méthode qu'il appelle « observation-notation-sur-mémoire », c'est-à-dire le recueil de données au moyen de ses yeux, de sa mémoire et de sa propre compréhension, sorte d'observation partipante de la compréhension. Une telle étude, note-t-il, permet au chercheur d'aborder les gestes sous des circonstances diverses et variées. D'après Kendon, le geste, par sa projection, joue le rôle de :

- moyen de relayer la parole dans des circonstances où le bruit rend difficile sa réception (contrainte physico-acoustique) ;
- moyen de compléter l'énoncé dans lequel quelque chose qui n'est pas complètement acceptable du point de vue social, est en train d'être dit (contrainte sociale) ;
- moyen de désambiguïser un mot potentiellement ambigu (contrainte sémantique) ;
- moyen de rendre clair ce dont on est en train de parler en pointant quelque chose dans l'environnement (contrainte pragmatique) ;
- moyen de donner une dimension supplémentaire du sens à ce qui est dit (forme, taille, localité relative de quelque chose pendant que le mot est utilisé pour le désigner) (contrainte langagière).

Le geste surmonte, selon Kendon, différentes contraintes auxquelles est assujetti le langage oral dans la procédure d'interprétation discursive, bien que l'inverse soit possible aussi (le modèle gestaltiste, voir Rimé & Schiaratuna, 1991). Séduisants, ces résultats méritent, comme le reconnaît Kendon, des examens détaillés. En outre, l'analyse de Kendon suscite une question : la compréhension a-t-elle été facilitée par la projection du contenu par le geste ou bien par l'inférence logique du déroulement thématique du discours ?

---

[1] En se limitant à la littérature francophone moderne, on pourra citer, entre autres, des auteurs comme J. Cosnier, M. de Fornel dans une visée conversationniste ; R. Muchembled, J.-C. Schmitt en histoire ; M. Jousse, A. Leroy-Gourhan, M. Mausse en anthropologie ou sociologie de technique ; J. Montredon, L. Porcher, Ph. Rilley, Ch. Coupier dans la didactique des langues ou acquisition ; H. Marcos en acquisition du langage ; Ch. Cuxac, D. Bouvet, C. Maury-Rouan, J.-L. Nespoulous dans la pathologie du langage ou le langage des signes ; T. Slama-Cazacu, G. Calbris, J. Vaysse en sémiotique ; B. Rimé, P. Feyereisen, J.-D. de Lannoy, J. Proust en psychologie ; I. Guaïtella et ses collaborateurs en phonétique. En linguistique générale, G. Mounin et E. Buyssens se sont aussi intéressés au langage gestuel des moines cisterciens ou des Amérindiens. Les références ne sont pas précisées ici pour ne pas alouridir la bibliographie.

[2] « […] only few studies have appeared since 1983 that deal directly with the question of what contribution gesture makes to the utterance from the recipient's point of view » (Kendon, 1994, pp. 176).

[3] Un nombre important d'études sur la compréhension des gestes conventionnels par les non-natifs existent depuis longtemps mais elles ne s'inscrivent guère dans cette perspective (voir Faraco 2001).

[4] « Prenons l'exemple des gestes. L'individu et le social s'y mêlent inextricablement ; néanmoins, nous y sommes extrêmement sensibles, et nous y réagissons comme d'après code, secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous. […] Comme toute conduie, le geste a des racines organiques, mais les lois du geste, le code tacite des messages et des réponses transmis par le geste sont l'œuvre d'une tradition sociale complexe. » (Sapir, 1967 [1927], pp. 46).

Plusieurs auteurs ont remarqué que l'énoncé était souvent « compris » avant d'être achevé. Beattie et Barnard (1979) soupçonnent que pour 34 % des énoncés de la conversation téléphonique, la fin de ceux-ci est anticipée par l'interlocuteur. Dans ce cas, il ne peut s'agir que de l'inférence discursive, puisqu'il y a non-prise en compte de l'indice visuel. Certains ont noté que la compréhension était facilitée par l'information visuelle. Pour l'achèvement interactif (Gülich 1989), considéré comme un exemple de l'activité d'inférence discursive, il y a au moins une étude (Bavelas & Coates, 1992) qui a montré l'existence d'une projection gestuelle de ce qui peut suivre dans l'énoncé inachevé du locuteur. Cette étude devra toutefois être complétée par une analyse sous condition de privation visuelle pour déterminer s'il s'agit de projectivité ou d'inférence. Il arrive aussi que l'interlocuteur hoche la tête avant le mot clé de l'énoncé et ce phénomène a été analysé par quelques conversationnistes (entre autres, C. Goodwin, 1986 ; M. H. Goodwin, 1980 ; Heath, 1992). Néanmoins, le hochement de tête ne constituerait pas, nous l'avons dit, un indice fiable pour mesurer la compréhension discursive et il semble que l'analyse de l'achèvement interactif soit un cadre de recherche plus fiable que le hochement pour s'interroger si cette compréhension est projective ou inférentielle.

Une autre notion qui mérite d'être étudiée est le malentendu ou la non-compréhension. Dans le cadre de l'interaction natif/non-natif, cette notion est souvent associée à la négociation du sens pour laquelle la contribution mimo-gestuelle a été décrite (Kida & Faraco, 2002 ; Kida, 2002). Mais comme l'étude portant sur la négociation se focalise sur un aspect de résolution de problème par des indices visuels (« reformulation intermodale » dans le but de la compréhension lexicale des apprenants), cette optique s'éloigne — bien que le problème lexical soit intimement liée au discours — de la problématique plus générale de la compréhension discursive. Il en va de même pour le geste projectif lors d'une recherche lexicale (par exemple, Streeck, 1995). Ce type de geste, produit au cours d'une pause discursive, a pour but de conduire l'interlocuteur à « traduire » le geste en expression linguistique à travers la focalisation de l'attention sur l'univers visuel, et non sur l'apport d'indices visuels *dans le discours*, et il s'éloigne donc de la présente discussion. Une alternative serait alors d'étudier le déroulement de négociation en se demandant comment et pourquoi le malentendu a surgi, ce qui a troublé la compréhension et, en particulier, si et dans quelle mesure le geste et d'autres indices visuels ont ou auraient pu contribuer à la compréhension (cf. Roulet, 2000). Une telle analyse contextuelle est indispensable pour l'étude de la compréhension des apprenants puisque le contexte est particulièrement sensible à l'interaction interculturelle, certains savoirs linguistique et socioculturel faisant défaut aux sujets non natifs (Roberts, 1996a, pp. 24).

Il y a deux types d'études qui ont exploité la notion de malentendu à travers un lien entre indices visuels et compréhension discursive. Le premier concerne le moment où la cohésion pronominale est ambiguë (dans la mesure où le pronom ne renvoie pas au référent le plus proche). McNeill et Levy (1993) découvrent qu'il y a souvent un geste qui signale une telle « violation », même si la forme de ce geste ne se réfère pas symboliquement à ce qui précède. Quant à Brown (1998, pp. 189-190), elle avance que la levée d'une telle ambiguïté nécessite l'adoption d'une même perspective par les participants. Les indices qui peuvent remplir cette fonction sont, en plus du geste, la prosodie, la posture, le jeu de contact visuel (Brown, 1998, pp. 191). Mais encore une fois, ce cadre de recherche ne répond pas à la question de savoir si la compréhension a été sous-tendue par la projection gestuelle ou par l'inférence discursive. Le second type d'études s'intéresse au cas où le geste ne correspondrait pas au contenu propositionnel du discours (*speech-mismatched gesture*, McNeill et al., 1994). Dans cette étude expérimentale, les sujets, qui ont visionné, sur écran, un discours narratif rempli de faux gestes, le racontent à leur tour à un autre sujet qui ne connaît pas l'histoire.

En d'autres termes, le sujet interprétant s'est confronté à la contradiction entre information visuelle et information verbale. Les résultats montrent que les sujets, ou choisissent l'une des informations, ou intègrent ces informations pour créer une nouvelle scène (p. 234), ou se souviennent mal du contenu (p. 231). Ainsi, la non-correspondance entre ce qui est vu et entendu génère des problèmes communicatifs et mnémoniques, ou la compréhension des sujets devient un état syncrétique des informations gestuo-verbales du discours. Cette étude suggère que l'indice visuel constitue une part du discours *pour l'interlocuteur* (McNeill, 1985), ce qui est une avancée considérable dans la compréhension de la notion de discours. Néanmoins, cette étude (et les autres travaux gestuels en général) ne touche pas à l'aspect procédural de la compréhension.

Dans une autre perspective, il y a des études qui ont analysé directement la portée visuelle sur l'interaction en supprimant la visibilité entre partenaires. Les premiers travaux de ce type (entre autres, Argyle et al., 1973 ; Cohen, 1977 ; Cohen & Harrison, 1977 ; Cook & Lalljee, 1972) ont porté principalement sur la différence du contenu dans la communication médiatisée (par exemple, la conversation au téléphone)[1]. Deux études de ce genre ont trait à la portée du geste sur la compréhension discursive : celle de Graham et Argyle (1975) et celle de Walker et Nazmi (1979). Ces grouges se sont investies tous deux dans une comparaison entre des sujets de cultures italienne et britannique. La tâche des sujets dans leurs études consiste à dessiner des figures géométriques à partir d'une explication verbale donnée par un locuteur. Pour mesurer l'impact de l'information visuelle, sous une condition, le locuteur est autorisé à utiliser le geste, et sous une autre ne l'est pas. Graham et Argyle trouvent que, bien que la réalisation des Britanniques ne se différencie pas sous les deux conditions, les Italiens ont réalisé leur dessin nettement mieux lorsque l'interlocuteur voyait le locuteur-gesticuteur. Dans l'étude de Walker et Nazmi, les Italiens se rappellent mieux le dessin face au locuteur qui utilise le geste. Ces études indiquent que les Italiens tirent mieux profit du contenu visuel que les Britanniques. Autrement dit, il semble que les Italiens appuient plus leur compréhension sur le geste (du moins pour ce qui est du contenu pictural) que les Britanniques. De façon intéressante, ces résultats convergent avec ceux de l'étude ethnographique d'Efron (1972) sur les gestes des immigrés italiens et juifs de New York, étude qui postule une différence interculturelle du rôle que joue le geste dans la communication.

En somme, divers types de contribution visuelle à la compréhension discursive ont été pressentis, et l'existence de ce phénomène semble se confirmer. Cela suppose que l'étude de la compréhension discursive ne peut ignorer, comme ce fut le cas de la prosodie en linguistique générale, la place de l'indice visuel. Par ailleurs, la variation culturelle de cet apport permet une hypothèse que les interlocuteurs natifs et non natif sont différents quant à la portée qu'ils donnent à la contribution visuelle. Enfin, tout comme l'étude de la compréhension discursive, l'analyse de l'apport visuel dans l'interaction exige un examen soigné. Une exigence méthodologique sera l'analyse du discours dans le déroulement de l'interaction. Elle nécessite notamment une élaboration de cadres de recherche spécifiques pour avoir une vision cohérente et approfondie de la compréhension du visuel en tant que partie intégrante du discours. Tout cela constituera notre hypothèse de base pour l'analyse de la compréhension du disccours par les sujets non natifs.

3. Cadre d'analyse

Les informateurs non natifs sont des Japonais de la jeune génération qui sont en France soit pour un séjour linguistique, soit pour des études universitaires (sauf un médecin de coopération internationale, ayant la quarantaine et apprenant le français pour ses missions). Leur niveau linguistique se situe entre débutant et intermédiaire pour les apprenants de langue et entre intermédiaire et avancé pour les étudiants inscrits dans le cursus universitaire français. Tous les informateurs n'ont qu'un projet de séjour limité (souvent moins d'un an), rendant impossible la réalisation d'une enquête longitudinale. Leur profil sociologique restreint donc les lieux et les moments de leur contact avec la L2 et les autochtones. Leur aire d'apprentissage se limite à la participation à la classe de langue ou au cours, à la lecture-écriture, à l'accès aux médias et à la conversation. En général, ils ont, à la différence des immigrés (par exemple, les informateurs du projet ESF) peu d'interactions institutionnalisées, si ce n'est dans des transactions commerciales limitées. Parfois il a été frappant de constater un écart considérable entre niveau linguistique élevé et connaissances socioculturelles pauvres chez certains de ces informateurs.

Ce profil sociologique des informateurs nous a conduit à adopter la conversation comme cadre majeur de recueil de données. Le partenaire de conversation était un locuteur natif (autre que l'expérimentateur). Toutes les conversations ont été enregistrées et filmées. Avant

[1] En ce qui concerne la production, contre toute attente, il y a peu (ou pas) de différences entre conditions de visibilité et de non-visibilité. De même, l'expérience de l'interaction non médiatisée avec un écran opaque (cf. Rimé, 1984) n'a pas non plus montré de différence notable quant au discours du locuteur (contenu, lexique, syntaxe, et structure grammaticale) ou quant aux aspects affectifs et interpersonnels. Le seul aspect ayant été affecté est la régulation de l'interaction (plus de carambolages, silences, pauses remplies).

l'enregistrement, l'auteur du présent article en tant qu'expérimentateur a donné aux participants quelques explications spécifiques à la situation, a mis en marche la caméra et a quitté la pièce d'enregistrement. Personne n'a ressenti de difficulté due à la présence de la caméra. Un autre dispositif supplémentaire a été de poser un miroir pour intercepter simultanément les partenaires de la dyade dans un seul champ de caméra. Le recueil de données a été effectué dans un local universitaire. Ce cadre est différent de celui de l'enquête de la sociolinguistique interactionnelle ou de la méthode de l'analyse de discours critique où l'interaction institutionnalisée est la situation privilégiée pour le recueil de données (voir Roberts, 1996b). Notre objectif est, nous l'avons dit, de sonder l'impact de l'information visuelle dans l'interaction. Les situations sociales ou quotidiennes sont en général difficiles à filmer pour des raisons pratiques et éthiques (voir pourtant Gumperz & Roberts, 1991). Il faudrait alors recourir au jeu de rôle, mais, d'après mes expériences personnelles, le jeu de rôle n'est pas fiable dans la mesure où nos informateurs ne sont pas tous familiers avec certaines situations sociales que propose le jeu de rôle, de même qu'il n'est pas aisé de contrôler leur motivation de participation. La seule exception en est la classe de langue, mais les données issues d'une telle situation ne supportent pas une analyse fine de l'interaction, laquelle est la visée du présent article. Ainsi notre cadre d'analyse est-il déterminé non seulement par des raisons sociologiques propres aux informateurs, mais aussi par des raisons pratiques et méthodologiques propres à l'enquête.

Bien que les informateurs aient participé à au moins une conversation libre, par souci de comparabilité, le corps principal du corpus est la conversation thématique. Le thème a été la cuisine du pays natal, sujet culturellement connoté. Les participants ont demandé à leur partenaire d'expliquer une recette puisqu'ils voulaient être à même de la reproduire chez eux. Ce thème a été choisi pour motiver les informateurs dans la participation à la tâche. Certains informateurs ont déclaré que cette situation leur était arrivée, d'autres ont manifesté leur difficulté à trouver des termes appropriés pour les activités culinaires, mais tous les informateurs étaient satisfaits de la participation[1]. Pour améliorer nos conditions d'analyse, une consigne a été imposée aux participants : le demandeur de recette devait ré-expliquer ce qu'il avait appris ou compris après l'explication du locuteur. Cette consigne avait pour but de minimiser le risque de l'évitement ou de l'acquiescement feint et de maximiser la mise en évidence de la nature des problèmes de compréhension. Elle a obligé les participants à poser des questions en cours d'interaction lorsqu'ils n'étaient pas certains de quelque chose. Cette contrainte a présenté un double avantage pour évaluer la nature de la compréhension des participants : d'une part, il a été possible de contrôler la compréhension à travers des négociations locales et, d'autre part, la session de ré-explication a permis de porter un autre regard pour la vérification de l'état de la compréhension. La procédure d'identification de la non-compréhension dans le présent travail a été de partir de la pratique verbale et d'examiner ensuite le traitement du trouble et d'autres indices se trouvant dans l'ensemble des données.

Pour apprécier le rôle de l'indice visuel, un écran opaque a été installé dans un second temps, pour séparer visuellement les partenaires. Les partenaires de chaque dyade ont donc chacun exposé une recette sous deux conditions, en face à face et en privation visuelle. Presque tous les informateurs ont manifesté quelque difficulté dans la situation utilisant un écran par rapport à la situation en face à face. Par ailleurs, le corpus vidéo implique une activité kinésique du locuteur même dans la situation d'écran, ce qui permet d'inférer des rôles éventuels d'un geste sur la compréhension discursive. De plus, la constance du thème de conversation a permis la comparaison entre situations en face à face et privation visuelle[2]. Pour le présent travail, les conversations sur une recette française en face à face (R1b) et avec écran (R2b) ont été analysées, puisque les sujets non natifs étaient confrontés à des phases de compréhension du discours français. Occasionnellement ont été abordées les données issues de la situation où les non-natifs parlent de leur recette japonaise (R1a et R2a). L'ensemble des données observées atteint environ 200 pages de corpus transcrit.

[1] Mais leur satisfaction ne nous a semblé que momentanée, puisqu'à la proposition d'une interview rétrospective, seule une minorité s'y est intéressée. Ces données n'ont donc pas constitué une donnée substantielle pour notre analyse.

[2] Nous sommes conscient qu'une simple comparaison ne mettrait pas en évidence l'impact réel de l'indice visuel sur la compréhension du discours. Le meilleur et le seul moyen pour cela est d'analyser l'interaction naturelle au cas par cas (Kendon, 1994). Notre hypothèse de travail était que l'écran préserverait mieux l'état naturel de l'interaction que d'autres cadres expérimentaux conduits en psycholinguistique.

4. Analyse du corpus

4.1. Observation préliminaire

Nous nous proposons au préalable d'observer, de façon hypothétique, quelques traits et fonctions de l'activité gestuelle dans l'interaction en face à face pour voir ensuite si ces indices contribuent effectivement à la procédure de compréhension. Les gestes[1] qui semblent jouer un rôle plus positif dans la compréhension des partenaires non natifs sont sans doute de type iconique. Le geste iconique se caractérise par sa forme qui renvoie à l'entité ou à l'action du terme auquel il se réfère. Il se distingue du mime, qui se produit en l'absence de parole, mais il n'y a pas de différence entre ces gestes sur le plan physique. Ce geste anticipe typiquement le contenu verbal et cette anticipation est variable selon les cas. L'exemple 1 est un extrait où LN, locuteur natif, explique en face à face la recette de l'aïoli à son partenaire non natif YO. Dans cet exemple, LN transmet à YO son « truc » pour atténuer l'odeur de l'ail. Les gestes iconiques sont les gestes 1, 2, 3, 5 et 7 (les conventions de transcription sont en fin de l'article).

(1) YO-R1b-aïoli
037LN : mais tu SAIS/ + euh:: on prend la TÊ:te ++
038YO : ⌈ oui:/ ⌉
039LN : ⌊la tête⌋ d'ail/ ++ 1-I{et:: on prend les GOUs::ses/ ++++}
040YO : ouais/ ++
041LN : 2-I{donc c'est les + les morceaux ++ ⌈ d'ail/} ⌉
042YO : ⌊ n::/ ⌋ +
043LN : 3-I{mais: on enLÈ:ve} 4-D{au milieu de l'ail/} 5-I{+ il y a un petit:: euh::::n +++ GERME\ + VE::rt/ ++}
044YO : ouais +
045LN : 6-D{et ça c'est TRÈS TRÈS fo:rt\ ++}
046YO : ah::::⌈::::: ⌉
047LN : ⌊7-I{donc⌋ on enlè:ve/} parce que 8-D{ça:::: + ça n'est pas::
⌈ très bien::\ ⌉
048YO : ⌊ ah:::::::::: ⌋ ++ ah bon::/ +
049LN : 9-D{POUR l'haleine\} HE-he-he ++
050YO : ah::: d'accord\

Chaque geste, numéroté, est placé entre des accolades indiquant le début et la fin de l'activité gestuelle. Après son numéro, le type de geste est noté (I : iconique ; D : déictique). Le soulignement est le moment où le geste prend sa forme la plus substantielle, moment appelé « *stroke* », distinct des phases de préparation et de repos dans l'ensemble de l'activité gestuelle (Kendon, 1980). Le geste 1 montre l'action de détacher une gousse d'ail de l'autre gousse et pour cette raison il y a deux strokes. Si l'intention du locuteur est d'exprimer l'action de décortiquer la tête gousse par gousse, le stroke de ce geste se trouve décalé ; si LN veut exprimer l'entité *gousse* à travers une description de l'action qui lui est associée, le geste est synchronique au contenu discursif, du moins pour le premier des deux strokes. L'absence ou la présence de projection dépend alors de l'interprétation du geste.

Le geste 2 est la reprise du geste 1. Il compte trois strokes et le premier anticipe le contenu verbal. Ce geste présente une caractéristique notable. Le contenu verbal en 041 implique une reformulation de l'énoncé en 039. Le connecteur *donc* introduit en général un lien de conséquence. *Donc*, que LN insère entre les deux énoncés (041), n'est pas aussi explicite que la glose métadiscursive *c'est-à-dire* ou *autrement dit* qui exprimerait, elle, un lien d'équivalence. Celui-ci est pourtant plus explicite au niveau gestuel.

et on prend les gousses /donc /c'est les morceaux d'ail
Geste A Geste A
(GOUSSES D'AIL) (GOUSSES D'AIL)

[1] Notons que dans le présent article, le terme geste est utilisé au sens de gesticulation, c'est-à-dire l'action des bras et des mains durant l'énonciation, formant une configuration physique et n'ayant pas de sens conventionnel. Dans ce sens, la langue des signes pour les malentendants, le mime, un certain nombre de gestes conventionnels, dits emblèmes (par exemple, le geste français de « cocu ») sont exclus de la présente discussion.

La fonction métadiscursive d'équivalence est-elle alors exprimée par la mise en parallèle des gestes qui portent sur le discours et non pas par le connecteur ? Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

Le geste 3 forme un cercle qui renvoie sans doute au référent *morceau d'ail*, qui n'est pas verbalisé à ce moment, mais juste après. Le geste 4 est quelque peu différent des gestes 1, 2, 3, 5 et 7. Il indique le locus central du geste 3 (c'est-à-dire *morceau d'ail*). Le geste 4, qu'on peut traduire *ici*, ou *milieu*, est une sorte de locatif ou complément de lieu qui remplit une fonction de pointage déictique. Les gestes 3 et 4 forment une syntaxe MORCEAU + MILIEU, inverse à l'ordre syntaxique du français (Diderot a tort peut-être sur ce point), mais similaire à celui de certaines langues (par exemple, le japonais). Tout comme la deixis verbale, le geste 4 doit fixer le point de référence (« origo », Buhler, 1965 ou « centre d'instance énonciative », Kida, 2001), et le geste 3 aurait alors pour but de préparer l'expression verbale *au milieu de l'ail*. La syntaxe gestuelle peut être différente de la syntaxe verbale.

Le geste 5 représente une infime partie après les gestes MORCEAU et MILIEU, et semble correspondre à *germe* dans le discours. Ce geste est iconique et projectif, mais son mouvement est, comme la longueur du stroke l'indique, statique. Le geste 7 représente l'action d'enlever quelque chose et correspond donc à l'expression verbale en 047. On s'aperçoit que le verbe manque de son deuxième actant (complément). Par cette ellipse, l'intention du locuteur paraît focaliser l'attention de l'interlocuteur sur le segment important de l'énoncé. L'ellipse apparaît plus fréquemment dans le discours lorsque, par exemple, l'intercompréhension est en danger. Une telle focalisation discursive s'accompagne souvent d'un geste et/ou d'une emphase prosodique, probablement pour souligner l'effet de focalisation. Par ailleurs, on remarque une autre spécificité de l'activité gestuelle : le mouvement gestuel ENLEVER implique déjà l'objet, inhérent au mouvement. L'ellipse est peut-être rendue possible par cette spécificité du mouvement que présentent certains gestes.

À la différence des gestes 5 et 7, certains n'ont pas de corrélat verbal direct, mais viennent compléter l'énoncé. C'est le cas des gestes 6, 8 et 9. Ces gestes pointent tous du doigt (ici l'index) la bouche du locuteur.

et ça c'est très très fort /ça n'est pas très bien /pour l'haleine		
Geste B (BOUCHE)	Geste B (BOUCHE)	Geste B (BOUCHE)

Si on attribue au geste B ce qui est pointé comme ci-dessus, le geste complète l'énoncé (*pour l'haleine dans/de la bouche*) ou bien le reformule (*ça n'est pas très bien pour la bouche*). Si telle était l'interprétation du geste, l'activité gestuelle anticiperait le référent qui aurait dû suivre mais qui n'est pas verbalisé. Il s'agit d'une complémentarité résultant d'une réseve de l'expression verbale, sans doute pour une raison culturelle. Comme le dernier geste est plus dynamique que les deux autres, on a l'impression que le locuteur se déculpabilise de l'expression par une focalisation sur le dernier segment de l'énoncé. Notons aussi l'absence du connecteur de causalité *donc* : *et ça c'est très très fort* (cause), donc *ça n'est pas très bien pour l'haleine* (effet). Il est possible que la manifestation anticipée et répétée du référent par le geste B ait pour fonction de visualiser la relation cause-effet avant même que l'énoncé ne s'achève et ce, en l'absence du marquage verbal (voir *infra*).

En résumé, diverses formes et mouvements traduisent un objet, une action ou un lieu. La relation entre le geste et son correspondant verbal peut être explicite ou implicite (complémentaire). D'autre part, certains gestes n'ont pas de corrélat verbal. La synchronisation entre action et contenu est assez variable, mais dans de nombreux cas, la projection gestuelle est nette. Par ailleurs, la combinaison de gestes, notamment la reprise à travers certains des énoncés, mais aussi la combinaison spécifique avec l'information verbale peuvent être liées à une fonction métadiscursive. Cette diversité gestuelle peut-elle alors aider à la compréhension discursive des non-natifs ?

4.2. Focalisation discursive et ellipse

L'activité gestuelle, nous l'avons dit, anticipe le discours. On peut *a priori* imaginer qu'une telle projection crée un indice qui fournit à l'interlocuteur un contexte immédiat à partir duquel le discours est prévisible. En réalité, il n'est pas aisé d'établir une relation entre projection visuelle et activité interprétative du discours.

Par exemple, il est difficile d'examiner si l'interlocuteur prête effectivement attention à l'indice visuel et de quelle façon l'interlocuteur le retient avant l'arrivée de l'information verbale et, après coup, l'utilise pour l'interprétation du discours[1]. Ici supposons que l'interlocuteur tienne compte de l'indice visuel si son regard est dirigé vers le geste du locuteur.

Pour une raison technique (l'angle de la caméra), notre corpus vidéo ne permet pas de systématiquement mettre en évidence l'intérêt porté à l'information visuelle par l'interlocuteur, puisqu'il est difficile de déterminer si le focus du champ visuel est la face du locuteur ou bien l'action des mains. L'exemple suivant est un des rares exemples qui montre clairement que l'interlocuteur dirige son regard vers un geste du locuteur. LN explique, en face à face, comment faire cuire le couscous à AY, son partenaire non natif (niveau linguistique avancé). Le moment où AY regarde le geste de LN est représenté en gras.

(2) AY-R1b-couscous
123LN : 1-I{et:: quand on a fini:/ on met un peu de sel/ et on met un peu d'huile d'olive\ ++ et: il **faut:: euh}2-I{:::::: ++++}**
124AY : ((sourire))
125LN : 3-I{**euh:::** ++ DÉcoller\ ++ un peu::} 4-I {le:::⌈::::: ⌉
126AY : ⌊(Hv) ⌋
127LN : les GRAIns\ parce que ça⌈se colle\} ⌉
128AY : ⌊ (Hv) ⌋((bas)) oui
129LN : tu vois ++
130AY : ((bas)) oui ++

Avec les gestes 1, 2 et 3, LN frotte ses mains et imite l'action de décoller les grains de couscous. Le geste 4 est une autre action. Le geste 1 implique 11 strokes, le geste 2, 3 strokes et le geste 3, 4 strokes. Dans le geste 2, LN opère un changement de la direction de ses mains (probablement dû à une hésitation en 123), mais le mouvement est identique. Les gestes 1, 2 et 3 peuvent être donc considérés comme une action solidaire qui renvoie à l'expression verbale *décoller les grains* (en 125 et 127). Quant au comportement de AY, son premier coup d'œil porte sur le geste 1 (en 123) et le sourire et le deuxième coup d'œil qui suivent témoignent de l'intérêt suscité par l'activité gestuelle de LN. Notons que l'anticipation de ce geste sur l'expression verbale est de 6 secondes.

Le geste 4 est tout différent. Il se réfère à l'action de deux choses qui sont en contact (donc *se coller*, en 127). Le focus du discours de LN est *décoller*, qui est marqué par une emphase prosodique (125). Le terme *grains* est aussi prosodiquement marqué, mais la valeur de focus s'estompe de par le fait que le geste 4 renvoie, non pas à ce terme mais à l'expression qui vient (le fait de se coller). Autrement dit, *grains* n'est pas marqué gestuellement. Une telle « défocalisation » annexe ce terme au premier focus *décoller* ou au second focus *se colle*r. Si le contexte le permet — et si le locuteur le veut —, le terme annexé peut être omis comme en 123 (voir aussi l'exemple 1 pour un cas similaire).

Deux hochements de tête de AY (le premier au moment de l'hésitation sur l'expression cruciale et le second après la proposition *parce que*) et ses réponses *oui* témoignent suffisamment de sa saisie du discours. La focalisation seulement à travers la prosodie (voir Rossi, 2000) est partiellement non prédictible dans cet échange, puisque l'activité gestuelle peut participer à la hiérarchisation de focalisation.

Ainsi, le rapport entre ellipse, focalisation et indice visuel est assez complexe en situation de face à face. Par contre, lorsque les interactants ne disposent pas de biais visuel, ils doivent modifier leur mode de communication. Sous la condition de non-visibilité, les interlocuteurs sont privés d'une mise en focus subtile. Pour faciliter la compréhension de son partenaire, le locuteur abuse nettement de l'emphase prosodique et de l'ellipse discursive.

Plusieurs types d'ellipse sont attestés à l'intérieur de notre corpus (voir Appendices). Nous avons au préalable examiné la relation entre la non-visibilité et le discours elliptique du locuteur natif en interaction avec sept informateurs non natifs.

[1] Encore plus difficile est le mécanisme de la vision, à savoir comment l'interlocuteur utilise l'information non focalisée dans le champ visuel.

Tableau 1

	Avancé					
	AY-R1b/R2b		AK-R1b/R2b		YO-R1b/R2b	
tours	139	102	104	110	101	128
ellipse	4	8	3	15	11	9
moyen	34,8	12,8	34,7	7,3	9,2	14,1

	Intermédiaire				Débutant			
	HI-R1b/R2b		MR1-R1b/R2b		SA-R1b/R2b		MA-R1b/R2b	
tours	115	353	124	196	198	148	100	62
ellipse	4	24	10	19	11	7	9	4
moyen	28,8	14,7	12,4	10,3	18,7	20,9	11,1	15,5

(moyen = nb de tours/ellipse ; R1 = face à face ; R2 = écran)

Cependant une simple comparaison du nombre d'occurrences entre conditions de visibilité et de non-visibilité ne montre pas de régularité. Avec deux apprenants avancés (AY et AK), l'ellipse de LN devient plus fréquente en situation d'écran, probablement à cause de la difficulté de la situation, mais avec un autre apprenant avancé (YO), ceci n'est pas valable. Les apprenants intermédiaires et débutants se ressemblent relativement sauf HI : avec eux, l'ellipse est plus fréquente qu'avec les avancés et la comparaison visibilité/non-visibilité n'offre pas de grand contraste par rapport aux avancés. Il semble qu'avec les intermédiaires et débutants, la difficulté de la tâche qu'est la conversation en L2 pèse déjà sur les partenaires. HI se rapproche des avancés, mais ce qui ne veut pas dire que le type d'interaction soit similaire. Avec HI, peu motivé lors de la conversation sous visibilité (R1b), l'ellipse de LN est relativement peu fréquente ; par contre, lors de la conversation sous non-visibilité (R2b), l'augmentation de l'ellipse est liée, comme le nombre important de tours l'indique, à la présence massive de moments problématiques. La lecture du tableau ci-dessus suggère que la privation de l'information visuelle et le niveau linguistique de l'interlocuteur non natif sont probablement liés à l'utilisation de l'ellipse, mais cette proposition devra être considérée avec précaution.

Même si le niveau linguistique n'est pas un facteur déterminant de la fréquence de l'ellipse, il semble qu'il influence l'aspect qualitatif de l'échange. Une des différences de cette portée en cas de privation visuelle s'entrevoit dans le corpus. L'exemple qui suit vient de la conversation avec un apprenant avancé sous la condition d'écran. Le terme autour duquel l'échange s'articule est *laisser*. Le discours de LN devient elliptique lorsque la négociation se déclenche (les parties elliptiques sont en gras).

(3) AK-R2b-brandade
024LN : pas trop\ ++ du sel et du poivre/ + et:: puis:::: on laisse la:: + la purée:: à l'atten⌈te ⌉
025AK : ⌊n: ⌋
026LN : il faut: ++ il faut: quand même + PAS la laisser\ sinon elle du:rcit ++ et pendant ce temps::: ⌈on (a) ⌉
027AK : ⌊donc:: ⌋on on on laisse:::: ++ on LAISse\ ++
028LN : ouI:: on **laisse:: au CHAUD: quoi** ++
029AK : ⌈ n:: ⌉
030LN : ⌊ mais⌋::: + on on **fait pas cui:re plus** + on:: + **on laisse tranquille**
031AK : n:\ ++
032LN : on **ne doit PAS faire le lendemain** je veux dire\ ++
033AK : n:\ ++

La négociation est déclenchée par l'intervention de AK sur le terme focalisé en 027. L'ellipse est utilisée par LN pour une confirmation du point soulevé par AK (*on laisse au chaud*, *on laisse tranquille*) ou pour une reformulation (*on fait pas cuire plus*, *on ne doit pas faire le lendemain*), accompagnées par une glose ou particule métaénonciative (*…quoi*, *…je veux dire*). AK se montre capable de suivre chacune des ellipses par acquiescement chevauché ou accommodé. Sa gestion de moments problématiques repose davantage sur l'inférence contextuelle du discours et ce comportement se rapproche de celui d'un locuteur natif. Autrement dit, l'objet de focalisation est négocié par les partenaires sur la base du partage de la fonction des ellipses.

En revanche dans l'exemple suivant, un autre apprenant, débutant, affiche peu de participation, ce qui rend difficile d'appréhender la nature de son incompréhension. Notons d'abord le contexte général : LN a déjà expliqué à SA la préparation de la viande pour la daube (la viande découpée mise dans un bol rempli de vin rouge au frigo pendant une nuit) et en retour SA a déjà répété l'explication. Ce passage commence juste après ces épisodes et consiste en une confirmation nouvelle de la part de LN (en 221). Malgré l'apparent suivi de SA jusqu'à ce moment-là, l'incompréhension totale de SA en 222 est frappante. Ce fait oblige LN à reprendre l'explication à partir de 223.

(4) SA-R2b-daube

221LN : quand même je je crois que au début j'ai pas bien expliqué + la viande il faut faire RE:VE:NI::R un petit PEU::/ ++ et:: aPRÈS:/ ++ on on VERse + le vin ++ desSUS/ ++ et:: on **laisse ++ cui::re** ++ TOUT doucement ++

222SA : ah:::(h) par(h)don(h)\ je ne je ne comprends pas\ c'est un peu compliqué\ he
⌈-he ⌉

223LN : ⌊oui ⌋ ++ non:: non\ +++ la viande + on on PREND/ +

224SA : ⌈ hum hum/ ⌉

225LN : ⌊ la vian ⌋de qui était dans le VIN::/ ++

226SA : hum hum/ + ouI ++

227LN : et:: on **MET: avec** les oiGNONS::: et les caROT:: ⌈tes et⌉

228SA : ⌊hum hum/⌋

229LN : des champiGNONS:: +

230SA : hum hum/ ++

231LN : et:: aPRÈS::/ ++

232SA : hum hum/ ++

233LN : on aJOU:te ++

234SA : hum hum/ ++

235LN : le vin\ ++

236SA : hum hum/ ++

237LN : tu comprends/ + le vin qui: était::: + >dans le frigo\< ++++

238SA : n:::::::::

Comme on l'a vu dans l'exemple 2, LN met en saillance quelques termes par la prosodie, auxquels SA réagit par acquiescement (*hum hum*). Mais cette réaction à l'emphase de LN paraît trop systématique :

	LN	SA
	la viande on on PREND/ +	hum hum
	la viande qui était dans le VIN::/ ++	hum hum + oui
	et on MET: avec les oiGNONS:::	Ø
	et les caROT::⌈tes	hum hum
	et des champiGNONS:: +	hum hum
→	et:: aPRÈS::/ ++	hum hum
	on aJOU:te ++	hum hum
	le vin\ ++	hum hum
	tu comprends/ +	Ø
	le vin qui: était::: + >dans le frigo\<	n:::::::::

Certes, le signal *hum hum* de SA constituerait la « stratégie d'écoute », permettant, par exemple, de laisser avancer le discours du partenaire pour sa propre compréhension. Notons toutefois que SA use excessivement d'un tel comportement durant l'ensemble de la conversation mais qui prend peu d'initiatives pour mettre en évidence la nature de l'information saisie. Le signe d'acquiescement utilisé par SA est alors une réaction mécanique à la rythmicité prosodique du discours (le bien-suivi du discours par SA se voit compromis notamment eu égard à sa réaction au connecteur, indiqué par une flèche ci-dessus, qui n'apporte pas d'information pertinente). Si bien que SA coopère plus au niveau phatique de l'échange qu'au niveau informationnel. Comme le partenaire de SA ne saurais point ce qu'est l'état actuel de compréhension et comment ajuster le discours pour une meilleure intercompréhension, ce comportement rend, en fin du compte, problématique sa propre compréhension.

Ainsi, on voit une différence qualitative chez les apprenants quant au comportement face à des moments problématiques sous la condition de non-visibilité mutuelle. Les apprenants avancés tendent à négocier, de façon stratégique, le problème de compréhension conjointement avec le partenaire. Ce comportement interactionnel, qui repose probablement sur l'inférence discursive, prolonge la séquence de focalisation discursive en faisant augmenter le nombre d'ellipses dans le discours du partenaire en privation visuelle par rapport à la situation en face à face. Par contre, les apprenants les moins avancés saisissent peu ce genre d'opportunité pour une entente mutuelle, mais adoptent plutôt une stratégie d'écoute. Ils tendent à laisser au partenaire natif le loisir de mener la focalisation. Avec un tel comportement, il y aurait peu de différences entre situation d'écran et face à face. Autrement dit, l'ellipse est moins bien exploitée par les débutants que par les avancés, différence comportementale pour les ellipses qui semble apparaître dans le tableau ci-dessus.

À propos, on peut se demander quelle est la source du blocage de SA dans l'exemple précédent. De façon spéculative, nous dirons qu'il y a d'autres ellipses non focalisées. Concrètement, les énoncés 221 et 223-237 et suivants impliquent les ellipses suivantes (inférées du contexte) :

221

la viande, il faut faire REVENIR* un petit PEU [lieu, ø1] /et aPRÈS, on VERse le vin [ø2, complément] dessus [ø3, anaphore] /et on laisse cuire [ø4, lieu] tout doucement

- ø1 = dans la casserole
- ø2 = (le vin) du bol
- ø3 = sur la viande dans la casserole
- ø4 = dans la casserole

* sans doute l'expression est méconnue

223sq

la viande, on PREND /la viande qui était dans le VIN [ø5, métonymie] /et on MET [ø6, complément] avec les oiGNONS et les caROTtes et les chamPIGNONS [ø7, lieu] /et aPRÈS, on aJOUte le vin [ø8, complément] [ø9, lieu] /(tu comprends) le vin qui était dans le frigo [ø10, métonymie]

- ø5 = dans le bol rempli de vin
- ø6 = la viande (complément focalisé)
- ø7 = dans la casserole
- ø8 = du bol
- ø9 = dans la casserole
- ø10 = dans le bol avec la viande

Cette analyse montre que la localisation (bol et casserole) manque dans le discours du LN. Il est à noter que l'information concernant la localisation est exprimée, derrière l'écran, par un certain nombre de gestes. Peut-être pour SA, l'action complexe de transvaser la viande ou le vin d'un récipient à l'autre, ou la désignation indirecte de ceux-ci ont constitué, faute d'indice visuel et de capacité d'inférence contextuelle, un obstacle à la compréhension discursive. Dans ce cas, la mise en saillance prosodique, seul moyen de focalisation faute de moyen visuel, ne fonctionnerait pas comme une compensation de compréhension discursive.

4.3. Métaphore et focalisation

Dans la section précédente, nous avons vu que la mise en emphase prosodique était souvent utilisée comme focalisation discursive en situation de non-visibilité mutuelle. La focalisation s'accompagne non seulement de l'ellipse, mais aussi de l'expression métaphorique et de l'omission de certains termes non focalisés. Lakoff (1987) a souligné le rôle des métaphores et métonymies dans la cognition des expériences humaines. La conceptualisation est pour lui une perception topologique qui s'appuie sur la logique de complémentarité (cf. Taylor, 1993, pp. 212). La grammaire est, pour Lakoff, constituée « spatialement ». Les représentations schématiques du langage, sur lesquelles le modèle de la grammaire cognitive repose (entre autres, Langaker, 1991), sont une conventionnalisation de cette conceptualisation. Il est possible que la compréhension de la métaphore par les locuteurs non natifs repose souvent sur l'information visuelle, qui est proche de la cognition naturelle, puisque l'expression métaphorique qu'utilisent les locuteurs natifs est une conventionnalisation spécifique à la L2. Sans cette information, l'emploi ou non de la métaphore peut différencier leur compréhension.

Deux exemples sous la condition d'écran permettent de comparer la portée de la métaphore sur la compréhension. L'un implique une expression métaphorique qui semble être la cause du trouble de communication, l'autre n'implique pas d'expression métaphorique et ne présente pas de trouble. Dans l'exemple suivant, touchant au premier cas, LN explique la soupe au pistou à HI, un apprenant intermédiaire. C'est au moment où on met la sauce de pistou dans la casserole. La métaphore y est représentée en gras.

(5) HI-R2b-soupe au pistou
241LN : […] maintenant les hariCOTS:::: donc:::::: je:::: METS::/ +
242HI : oui/ ++
243LN : ce méLAN:ge/ + /de toMA:te et d'huile d'oLI:ve et de basiLI:c + **DANS les haricots** +++
244HI : ((suspect)) e:::::/
245LN : qui sont TOUjours + en TRAIN de CUIre\ ++ tu comprends/ ++
246HI : ((bas)) non\ +++ e:::::/ +
247LN : qu'est-ce que tu comprends pas:\ +
248HI : e::::\ je ne peux:::: PAS:: imaginer\ ++ e::::: +++

Effectivement HI ne peut pas imaginer ce à quoi renvoie l'expression métaphorique, *dans les haricots*, qui peut être traduite, dans ce contexte, comme *dans la casserole où les haricots sont en train de cuire*. *A priori*, cette métaphore (plus exactement, la métonymie), employée inconsciemment par LN pour focalisation, pose problème à HI. Notons que LN a tenté une nouvelle fois l'explication par reformulation (cette fois, *dans les haricots, dans l'eau + des haricots*), mais HI n'est toujours pas parvenu à la suivre (voir *infra*). En revanche dans l'autre exemple avec un autre apprenant intermédiaire, MR, qui a expérimenté une même situation, mais sans métaphore, il en va autrement :

(6) MR1-R2b-soupe au pistou
167LN : je PRENDS::: et j'éCRA::se j'éCRA::se j'éCRA::se ++
168MR : hum hum ++
169LN : et:::::: ++ QUAND j'ai: fi:NI:::/ ++
170MR : hum hum
171LN : je:::: VER::se ++ tu comPRENDS ++
172MR : je ++⌈ (ver-) ⌉
173LN : ⌊ je: METS::/ ⌋ ++ le méLAN::ge ++
174MR : oui ++
175LN : **DANS:: la SOU::pe + de haricots** ++
176MR : ⌈ ah oui ⌉
177LN : ⌊je mets⌋ dedans\ ++
178MR : ouI: ouI: ouI: ++

Dans cet échange, le discours de LN n'incluant pas de métaphores ne pose pas de problème. Ces deux exemples laissent supposer que la métaphore, qui est une ellipse sémantique, peut provoquer un trouble de communication chez certains partenaires non natifs.

Le propos tenu jusqu'ici est cependant général. Le plus remarquable dans la comparaison des deux exemples ci-dessus, c'est que LN utilise la même activité gestuelle (mais derrière l'écran). Le geste ajouté ci-dessous est une action bimanuelle avec laquelle LN est en train de verser quelque chose vers le bas (c'est-à-dire, dans la casserole).

avec HI
maintenant les hariCOTS:::: donc:::::: {je:::: METS::/} + […] ce méLAN:ge/ + de toMA:te et d'huile d'oLI:ve et de basiLI:c +{DANS les haricots\} +++ […] qui sont TOUjours + en TRAIN de CUIre\

avec HI (reprise)
et QUAND je finis/ de préparer le méLANge/ ++ […] {je METS::/} ++ {DANS les hariCOTS/} ++ {DANS L'EAU/ + […] des hariCOTS/} […] qui sont\ ++ TOUJOURS\ TOUJOURS sur-\ ++ en train de cuire↓

avec MR
et:::::: ++ QUAND j'ai: fi:NI:::/ ++ […] je:::: {VER::se ++ tu comPRENDS} ++ […] {je: METS::/} ++ le méLAN::ge ++ […] DANS:: la SOU::pe + de haricots\ ++ […] je mets dedans\

Dans ces trois cas, le geste et le discours se synchronisent. De plus, cette gesticulation implique non seulement l'action concernée, mais aussi l'objet à verser et sa destination. Autrement dit, elle préfigure deux agents du verbe (complément d'objet et complément de lieu). Il est possible qu'une telle projection prépare un contexte visuel dont tient compte l'interlocuteur pour l'interprétation du discours. Notons que, en face à face, l'explication de la même recette avec la même action a été suivie avec succès par un autre apprenant débutant.

La métaphore est une figure de rhétorique qui s'appuie sur la comparaison entre deux entités. Bien que la métaphore ait été considérée comme source de trouble dans les exemples ci-dessus, il n'est pas nécessaire de mettre en cause la comparaison elle-même en tant que technique communicative. La circonlocution est souvent utilisée à des fins explicatives au cours de la négociation du sens, comme dans la conversation avec un apprenant avancé (YO) sous la condition d'écran. Le terme reformulé est *peau*.

(7) YO-R2b-ratatouille
067LN : […] les auberGI:nes\ + ça c'est plus long à: à CUI::re/ +
068YO : ah ha::/
069LN : on peut laisser la peau +++
070YO : ((bas)) oui ++
071LN : tu SAIS/ ++
072YO : laisser:: la/ ++
073LN : la peau ++
074YO : [po] ++
075LN : tu comPRENDS/ +
076YO : [PO]\ c'est::: casse ⌈RO:le\ ⌉
077LN : ⌊la PEAU/⌋ c'est::\ ce qui est autour de::: ++ du légume\ ++ COMment je peux expliquer:\ + tu SAIS les pommes de TER:re/ ++
078YO : oui/ ++
079LN : les pommes de TER:re/ pour les manger/ + il faut: ENlever la peau\ ++
080YO : ah:::::: ++ d'ac:co:::rd\ ++

La circonlocution que LN utilise (*ce qui autour de…*) implique une certaine imagerie et LN gesticule, derrière l'écran, comme s'il montrait l'illustration de l'expression *peau*. L'indisponibilité visuelle, telle que LN l'a vécue ici, a donné lieu à une augmentation de la fréquence de la circonlocution dans toutes les interactions. Si l'interactant pouvait voir l'autre, il aurait pu utiliser sans doute d'autres moyens de négociation, comme le geste par exemple.

Dans cet exemple-ci, LN ménage le temps de latence comme s'il laissait au partenaire non natif (HI) le temps de conceptualiser le référent problématique *pulpe* pour ce dernier :

(8) HirR2b-soupe au pistou
209LN : j'ajoute::::: + la::: ++ PULPE + de toma:te/ ++
210HI : pu- ++
211LN : n la tomate\ mais pas la peau\ ++
212HI : [po/] ++
213LN : tu comprends/ ++ dans la toMA:te
214HI : ⌈ oui ⌉
215LN : ⌊ il y ⌋ A:: la la::: ++ la pulpe\ ++ c'est::: comment je peux dire\ + la toMAte ++
216HI : ⌈ n/ ⌉
217LN : **⌊SANS ⌋ +++**
218HI : ou⌈i ⌉
219LN : **⌊ la ⌋ peau\ ++**
220HI : AH:: ah + okay\ d'acc ⌈ord\ ⌉
221LN : ⌊ N:/ ⌋ ++ et j'écrase avec ÇA/ ++
222HI : hum

La circonlocution exploite l'aspect visuel des connaissances du monde des locuteurs autrement que d'autres types de métaphore. La circonlocution est une description littérale et directe du visuel dans le discours alors que la métaphore est une expression suggestive et indirecte du visuel. Ainsi, le discours implique l'univers visuel. Il n'est pas étonnant de constater que l'expression métaphorique, qui entretient un lien dissimulé avec l'indice visuel dans le discours, pose problème aux non-natifs pour la compréhension lorsqu'ils ne disposent pas d'indice visuel.

4.4. Syntaxe et indice visuel

De façon relative, de nombreux cas problématiques sont liés à la méconnaissance lexicale du partenaire non natif. Elle cause normalement, si le trouble a été détecté, la négociation du sens comme dans l'exemple précédent. À comparer différents exemples, les causes du trouble ne semblent pas identiques. Il y a ignorance totale de la forme linguistique du référent ; dans ce cas, le moyen visuel est souvent une base sur laquelle la négociation s'appuie, mais l'incertitude peut persister chez les partenaires. L'inférence du sens d'une expression inconnue par le seul indice visuel au cours du discours est rare, du moins difficile à mettre en évidence pour les analystes. Ce cas de figure se confond aussi avec le problème de vocabulaire passif. Par exemple, les apprenants avancés se montrent aptes à saisir certaines expressions comme *faire revenir du riz*, *lier la sauce* en face à face, mais lors de leur production, ils utilisent *cuire du riz*, *mélanger la sauce*. Cela veut dire que même si l'expression verbale n'était pas dans leur vocabulaire actif, ils la traitent. L'information visuelle a été peut-être efficace dans ces cas-là, mais une telle saisie peut provenir d'une inférence discursive aussi.

Quelques exemples fournissent des indices de l'implication visuelle dans la compréhension au niveau syntaxique. Cela peut apparaître avec les spécificatifs ou des expressions similaires. Les spécificatifs sont une partie d'un syntagme nominal. Certains apportent seulement une information unitaire (par exemple, *gousses d'ail*), d'autres une information formelle ou quantitative (par exemple, *morceau de morue*, *tranches de porc*, *un verre d'huile d'olive*, *un grand pot de pistou*) d'autres encore une dénomination spécifique d'une partie de l'entité (par exemple, *pulpe de tomate*, *germe d'ail*, *filets d'anchois*, *feuilles de basilic*). En général, les non-natifs sont peu accoutumés aux spécificatifs, même si la langue française n'en possède pas beaucoup. Leur compréhension peut s'appuyer largement sur l'indice visuel correspondant si l'activité gestuelle du partenaire se montre congruente avec l'expression verbale concernée. Le fait de savoir qu'une chaîne sonore recouvre seulement un objet facilite probablement d'inférer de quoi il s'agit. Sans ce savoir, l'interprétation d'un supécificatif inconnu reviendrait à la problématique de la compréhension du mot inconnu. Une telle suggestion métalinguistique à travers l'indice visuel peut promouvoir l'inférence discursive lors de la compréhension.

L'exemple suivant (en face à face) illustre ce type d'implication gestuelle dans la compréhension. LN est en train d'expliquer à un apprenant débutant comment utiliser l'ail pour la soupe au pistou. Le spécificatif en question est *gousse*.

(9) SA-R1b-soupe au pistou

105LN : on aJOU:te::::: une:::[1-I]{:: + TÊte + d'ail\} +++
106SA : ⌈ (xxxx) ⌉
107LN : ⌊ [2-I]{de l'a⌋il\ ++}
108SA : ah:: l'ail/ ++ ⌈ oui/ ⌉
109LN : ⌊[3-I]{mais ⌋ GROS ++}
110SA : hum hum/ ++
111LN : [4-I]{entier\} ++
112SA : hum hum/ ++
113LN : [5-I]{donc:: un:: deux:: trois::}
114SA : ⌈ oui ha-ha-ha ⌉
115LN : ⌊[6-I]{peut être:: six} ⌋ ++ six GOUSses/ +
116SA : hum hum/ ++
117LN : [7-I]{on éCRA:se l'ail+⌈+++ ⌉
118SA : ⌊hum hum/ ⌋
119LN : comme ça/⌈++} ⌉
120SA : ⌊oui ⌋

Avec les gestes iconiques 1 et 2, LN présente la configuration générale de l'ail. Les gestes 3 et 4 renvoient respectivement à l'adjectif qualificatif concerné. Le geste 5 ressemble à l'action de séparer une à une les gousses. Tous ces gestes sont donc iconiques.

Toutefois, comme l'exemple 10 (en face à face) le montre, le terme *gousse* n'a pas été repris par SA dans sa ré-explication. Dans cet extrait, le moment délicat est le regard de SA dirigé vers LN en 272. La signification de son regard est en fait ambigu. On pourrait le considérer comme demande de confirmation à propos du nombre de gousses d'ail, mais à regarder et écouter le corpus à plusieurs reprises, il semble que SA exprime indirectement le doute sur le

terme *gousse*. Et à la suite de la réaction de LN en 273, différente de son attente, SA abandonne son but initial en s'ajustant au déroulement de l'échange (évitement). En conséquence, la saisie du terme par SA dans l'exemple 9 a été probablement suspendue par SA qui se contente d'induire le sens à l'aide de l'indice visuel. L'important pour la présente discussion, c'est que SA ait compris du moins grâce à l'information visuelle que le terme en question ferait partie du syntagme nominal[1].

(10) SA-R1b-soupe au pistou
270SA : on [KRA::z/] ah bon\ ++ on [KRA(h)::z/] +++ uh:::::: de: [LEJ/] +
271LN : de l'ail/ +
272SA : de [laj] +++ ah:: peut être + quaTRE/ (regard vers LN) ++
273LN : (hochement de tête) ++ CINQ\ +
274SA : qua⌈tre cinq ⌉
275LN : ⌊cinq gousses\ ⌋ ⌈oui⌉
276SA : ⌊oui⌋ b(h)on ho-ho-ho (H-) /uh::::: ++ /n:::: ++ après/ ++

Un problème similaire a été observé dans l'exemple 1, mais différent puisqu'il inclut une reformulation verbale (*la tête d'ail*, *les gousses d'ail*, *les morceaux d'ail*). L'exemple suivant (en face à face) montre comment YO réagit pour sa part lors de la ré-explication.

(11) YO-R1b-aïoli
140YO : et:::: + un:: morceau de:: ++ [LAjy]\ ++
141LN : oui ++
142YO : ⌈ et::: ⌉
143LN : ⌊ presque⌋:: une °tête\ ++
144YO : une tête
145LN : n::\ ++

On constate une divergence entre le schéma que LN suit dans son discours de l'exemple 1 et le schéma que YO utilise à son tour :

LN (ex. 1) : une tête d'ail = les gousses = les morceaux
YO (ex. 11) : une tête d'ail = un morceau (= une gousse ?)

Il semble que dans cet échange, il y a quelques ambiguïtés qui s'articulent autour du terme *gousse* : 1) la réponse de LN en 141 par *oui* est-elle d'ordre informationnel ou phatique ? ; 2) la réparation de LN en 143 est-elle une reformulation ou une correction ? ; 3) lors de la reprise de YO en 144, comment a-t-il compris *gousse d'ail* par rapport à *tête* et *morceau* ? En fait, le problème réside dans la compréhension du déterminant (ici l'article), puisque la fausse interprétation de YO s'expliquerait si on supposait que YO n'a pas entendu la pluralité de l'article *les* en se focalisant trop sur l'entité *ail* dans l'activité gestuelle de LN de l'exemple 1. Il y a, certes, peu de différence entre *gousse* ou *morceau d'ail* et *tête d'ail* au niveau de l'expression gestuelle, et la pluralité est difficile à exprimer gestuellement en même temps que l'objet concerné. Probablement, le statut morphosyntaxique de la pluralité exprimée par le geste (ici, le non-marquage comme dans certaines langues) est différent de celui par le langage oral[2]. Ce problème évoque l'inversion syntaxique des gestes 3 et 4 de l'exemple 1. La compensation visuelle a donc une limite dans la mesure où l'expressivité du système gestuel (ici pour le syntagme nominal) diffère de celle du langage verbal.

Notons toutefois que le corpus implique de nombreux exemples de la contribution visuelle pour indication du statut de données verbales. Par exemple, avec l'écran, un apprenant intermédiaire a pris un verbe (*tu fais bouillir les haricots*) pour un substantif (*[dubui], c'est quel légume ?*) ; également un autre apprenant débutant a pris le même terme pour un autre substantif *bouillon*, qui existe dans sa langue maternelle comme mot d'emprunt (*buiyon*).

[1] « Some information coming from non-linguistic input may be supplementary rather than complementary. […] The gesture will provide about the nature of the NP and create the possiblity of learning of a new word (for example). […] We also have to assume that the learner registered the fact that there was an NP that needed to be account for » (Shawood Smith, 1986, pp. 254, note 14).
[2] Dans le langage des signes, on répète le même geste pour exprimer la pluralité.

Tous ces problèmes, ayant pour cause une confusion de fonctions métalinguistiques des mots, peuvent être compensés éventuellement par l'imagerie que les gestes laissent transparaître.

Outre une simple confusion métalinguistique entre objet (nom) et action (prédicat), il y a des cas encore plus subtils. L'exemple suivant (écran) montre la confusion de l'apprenant intermédiaire MR sur la fonction du modificateur (représenté en gras).

(12) MR1-R2b-soupe au pistou
067LN : CENT cinquante grammes de haricots ROU::ges/ ++
068MR : ⌈ oui\ ⌉
069LN : ⌊ enSUIte⌋ + CENT cinquante grammes de + ha:ri:cots ve::rts\ +++
070MR : ouI:: ++
071LN : **TRÈS TRÈS fins** + tu SAIS:/ +++
072MR : ah + oh + ah + (attends\)
073LN : les haricots verts\ c'est **TRÈS fin** + **FIne** + **TRÈS TRÈS fin** ++
074MR : ah:: ce n'est PAS:: normal [aliko ve::\] + ((rires)) PHU-hu-hu-hu ++
075LN : euh:::: + SI: SI: + quand quand tu MANges:: des + haricots ve:rts ++
076MR : ouI: ++
077LN : par exemple avec de la viande\ ++
078MR : oui\ ++
079LN : c'est les haricots **TRÈS:: MIN::ces** ++
080MR : ah c'est **le COUpé** ++
081LN : oui ++ je vais les couper\ ++
082MR : ah oui D'ACcord D'ACco::rd\ ++
083LN : tu comPRENDS ++
084MR : oui j'ai compris\ +++

Pour le segment *haricots verts*, LN, anticipant son aspect problématique pour MR, initie la négociation du sens en 073. L'explication donnée par LN consiste à décrire la forme générale du légume avec l'adjectif *fin* en 071 et 073, dont la fonction est apposition, et il en va de même pour la reformulation *très minces* en 079. Le corpus vidéo montre en effet que les gestes de LN indiquent cette relation. Or, connaissant le mot et n'ayant pas accès à l'activité gestuelle de LN, MR suppose d'après ces deux adjectifs que LN est en train de lui fournir une information supplémentaire, et les interprète autrement. Pour MR, la fonction de l'adjectif est déterminative. La divergence des interlocuteurs vient alors de la fonction du qualificatif :

LN :	haricots, qui sont fins (ou dont la forme est fine)	→ **apposition**
MR :	haricots qui sont coupés fin	→ **fonction déterminative**

Dans cet exemple, supposons-le, l'indice visuel aurait désambiguïsé une telle dualité fonctionnelle de l'adjectif. À l'écrit, ce type de divergence est différencié, comme ci-dessus, par la ponctuation de la proposition relative. Bien évidemment, l'équivalent gestuel de la ponctuation n'existe pas. Mais, en combinaison avec le discours, l'indice visuel peut quelquefois remplir une fonction qu'assume le système de ponctuation du discours écrit. De même, du côté de LN, l'évaluation de l'état de compréhension de son partenaire non natif aurait pu être plus aisée s'il pouvait observer le comportement de MR.

4.5. Structure discursive et domaine extradiscursif

La référence de l'information visuelle se limite apparemment à des choses concrètes comme des entités, des actions ou des lieux, mais l'examen approfondi de l'activité gestuelle suggère qu'au-delà du rapport signifiant/signifié, les signes entretiennent des relations invisibles *dans le discours*. Cette logique s'applique non seulement aux signes non linguistiques, mais aussi aux signes linguistiques. Le propre visuel du geste peut donner à l'interlocuteur, mais aussi aux analystes, un avantage considérable pour appréhender certaines des fonctions discursives non marquées. L'exemple 1 a laissé entendre que cette implication visuelle pouvait s'étendre sur le rapport entre les énoncés, c'est-à-dire sur la connexion discursive (telle que l'équivalence, la causalité, la cohérence). Étant donné que les interlocuteurs non natifs montrent souvent un problème lexical, le lien d'équivalence serait le cas le plus fréquent, puisqu'elle concerne la reformulation. Toutefois, il n'y a pratiquement pas d'exemples qui indiquent que la non-visibilité cause la compréhension de ce genre chez l'interlocuteur.

Deux arguments peuvent être avancés pour cela. D'une part, le locuteur ajuste le discours à la situation écologique pour que la non-visibilité ne pose pas problème à la compréhension de l'interlocuteur. Certes, n'ont pas été trouvés (du moins pour l'instant) une expression gestuelle de causalité, prétendue dans l'exemple 1, ou des formes apparentées dans le discours de LN en situation d'écran. Cela n'est pas contradictoire avec le fait que le locuteur a utilisé plus de stratégies préventives, de répétitions et de demandes de confirmation en privation visuelle qu'en face à face. C'est dire que l'intention communicative du locuteur dépend, dans une certaine mesure, du contexte d'interaction qui influence les modalités d'expression.

D'autre part, on peut se dire que l'indice visuel n'est pas indispensable pour la compréhension de la relation discursive, qui peut être implicite et parfois non marquée même en face à face. Il se peut que le traitement cognitif des marquages discursifs chez l'interlocuteur soit différent du traitement des autres types d'information en face à face. Les connecteurs sont multifonctionnels en nécessitant une interprétation complexe en relation avec d'autres informations concrètes dans le contexte discursif. Comme les relations discursives qui apparaissent dans le corpus sont des connecteurs fréquents (*après*, *d'abord*, *et*, *parce que*, etc.), qui ne posent pas de problème immédiat, l'information verbale a peut-être suffi pour que l'interlocuteur opère une interprétation de ce genre. Le troisième argument possible est que les interlocuteurs ont adopté la stratégie d'attente-écoute (de type *wait and see*) pour ne pas réagir immédiatement à la non-compréhension de la relation discursive, mais ce cas de figure s'avérerait inanalysable par la présente étude.

Cependant, la compréhension de l'anaphore semble affectée dans une certaine mesure par la privation visuelle. L'analyse de l'exemple 4 (rappelons qu'il s'agit de l'utilisation d'un bol rempli de vin et de la préparation de la viande pour la daube, avec écran) a montré que le non-marquage de localisation avait gêné la compréhension du débutant. Le corpus implique quelques exemples similaires, notamment lorsque l'interlocuteur est débutant. L'analyse de ces exemples révèle une similitude de la source du trouble, venant de la manutention de deux ou plusieurs récipients avec divers ingrédients. En plus, la relation anaphorique est implicite à cause de l'absence du marquage anaphorique dû à la focalisation discursive. Cette relation est, en fait, exprimée soit par la spatialisation topologique, soit par l'« iconisation » des ingrédients par le biais visuel, dont l'interlocuteur n'a pas disposé sous condition d'écran. Ainsi, la visualisation spatiale et iconique peut rendre optimale l'interprétation de l'anaphore ø ou du faux usage d'un pronom.

L'indice visuel semble contribuer à la compréhension de la relation spatiale et iconique plus que la relation logique. L'état actuel de nos analyses ne prouve que la réalité d'une contribution indirecte de l'information visuelle à la fonction métadiscursive. Peut-être parce que le corpus s'appuie sur l'échange informationnel, d'autres types de corpus (par exemple, l'interaction didactique ou la conversation spontanée, qui ne sont pas analysées pour la présente étude) montreraient autre chose, mais pour le moment, restons sur l'hypothèse différentielle de l'apport visuel. À ce propos, Clark (1997, pp. 591) parle d'une variation pragmatique de l'indice visuel dans le discours, alors que pour Kendon (1994, pp. 192-3), une telle variation est sujette au contexte où l'interaction est structurée à un moment donné.

De même, cette variabilité est aussi attestée pour la perception multimodale des phonèmes (l'effet de MacGurk), qui a été abordée plus haut. Par exemple, Mills (1987) rapporte que les enfants malvoyants de naissance font une acquisition problématique de certains phonèmes d'« articulation visible » (tels que /b/, /p/, /m/, /f/, /v/) par rapport aux enfants non handicapés. Autrement dit, la limitation de l'input visuel chez les enfants malvoyants semble causer un retard dans l'acquisition de certains phonèmes à mouvement articulatoire marqué. Dans le contexte de la présente étude, il est prudent de dire que l'apport de l'information visuelle à la compréhension est limité aux parties « spatialisables » du discours.

La structure du discours oral spontané est typiquement opaque et incomplète du point de vue linguistique. Pour une compréhension discursive optimale, tout interlocuteur doit résoudre au moins une partie de ces points implicites ou illogiques du discours. Ce processus requiert à la fois un traitement, au niveau contextuel, de bas niveau (*bottom-up*) et un traitement, au niveau plus textuel, de l'interprétation multiple du sens (Kasper, 1984). Pour les interlocuteurs non natifs dépendant du traitement de bas niveau (voir *supra*), l'information visuelle est probablement un élément important pour l'interprétation du discours.

La prépondérance du traitement de bas niveau chez les apprenants ne signifie pas qu'il n'existe pas de traitement de haut niveau (le savoir sur les structures et fonction discursives, l'information du contexte social de l'interaction et la connaissance du monde). Notamment quand l'interaction est interculturelle, c'est le cas où, par exemple, les termes donnent certaines présuppositions culturellement définies. Ici, nous nous contentons de citer quelques exemples. Nous avons parlé plus haut du problème que posent les termes renvoyant à des actions spécifiquement liées à la cuisine (faire revenir/bouillir/cuire, réserver, écraser, mélanger, lier la sauce, saisir la viande) lesquels ont posé problème dans le cas de privation d'information visuelle, ce qui était peu le cas en face à face. Comme autre exemple, un apprenant intermédiaire n'a pas saisi, lors de l'explication de la recette de la daube (écran), l'expression *enlever les herbes de Provence*, ce qui a donné lieu à une négociation inutilement longue. L'analyse montre que pour cet apprenant, les herbes de Provence sont une épice à ajouter, puisque dotées d'une valeur symbolique dans la cuisine provençale, et non pas quelque chose à enlever. Autrement dit, sa croyance personnelle en ce point aurait dû le rendre « sourd » à l'expression concernée. S'il pouvait voir le geste ENLEVER qu'accompagne le discours, ses idées reçues n'auraient pas été si persistantes. De même, la divergence culturelle sur la façon de préparer l'omelette dans les dyades franco-japonaise et hispano-japonaise a causé des problèmes d'intercompréhension avec l'écran, puisque la différence résidait dans l'ordre et le type d'ingrédiants associés. En effet, la relation spatio-topologique et temporelle des agents d'une recette est sous-tendue par un schéma culturel de l'événement culinaire. Évidemment, la présupposition n'est pas seulement d'ordre culturel, mais elle peut être fondée — comme c'est souvent le cas du malentendu entre natifs — sur une croyance personnelle ou situationnelle. Mais lorsque l'interlocuteur est un sujet non natif, le socioculturel est un domaine très sensible. Dans tous les cas, l'indice visuel peut alors instantanément modifier l'a priori avec lequel l'interlocuteur envisage le discours de l'autre.

5. Remarques conclusives

Que faut-il retenir, en conclusion, de l'analyse de l'indice visuel par rapport à la compréhension du discours en L2 par les non-natifs ? En effet, il y a des exemples qui laissent penser que les non-natifs tirent profit d'un certain nombre d'informations visuelles qui accompagnent le discours du locuteur natif. Dépourvus de cette information, ils se trouvent en difficulté de compréhension. Cela indique qu'ils s'y réfèrent pour l'interprétation du discours et la procédure de construction du sens, même si l'implication visuelle est limitée à quelques aspects iconiques et spatio-topologiques du discours. Comme les apprenants sont des sujets qui dépendent souvent du traitement de bas niveau du contexte, il semble qu'ils utilisent les indices visuels comme stratégie d'interprétation. Notamment les apprenants moins avancés souffrent de l'absence de ces mêmes indices, qui sont utiles pour la compréhension de ce qui n'est pas verbalement exprimé comme l'ellipse, la métaphore, la fonction métalinguistique, la délimitation paradigmatique ou la relation syntagmatique des entités linguistiques. De même, il arrive que l'indice visuel permette à l'interlocuteur de modifier ses présupposés, culturels ou non, et d'ajuster la procédure d'interprétation à l'intention communicative du locuteur. Du fait que l'interlocuteur non natif n'est pas un sujet totalement familier à la convention de la langue, du discours et de la rhétorique et au savoir socioculturel de la communauté d'accueil, l'indice visuel peut constituer pour lui un recours efficace. Enfin, la vertu du visuel n'est pas seulement compensatoire, il peut être exploré dans le discours comme la circonlocution ou la métaphore.

La présente étude soulève un certain nombre de points à interroger sur les théories et analyses de la linguistique acquisitionnelle et les aspects didactiques de l'apprentissage d'une langue étrangère. Si l'information visuelle est une composante constitutive du discours oral dévouée à la compréhension, on peut se demander dans quelle mesure l'appauvrissement de l'input linguistique renvoie à l'innéisme de la grammaire linguistique. En fait, la dimension iconico-topologique qu'implique le « discours visuel » pourrait être une source importante de l'acquisition linguistique, comme les travaux sur l'acquisition du langage chez les enfants (par exemple, Marcos, 1998) semblent l'indiquer[1]. Évidemment, reste ouverte la question de savoir si la compréhension discursive chez les sujets adultes non natifs fonctionne comme chez les

[1] Pourtant des enfants sourds de naissance nés des parents entendants, qui ont pour seule source un « pidgin gestuel » des parents, acquièrent un système « grammatical » du langage des signes malgré l'environnement pauvre d'input visuel « grammatical » (Goldin-Meadow & Mylander, 1990).

enfants tout à fait différemment, ou encore variablement selon la culture d'origine. Dans le processus d'appropriation d'une L2, il conviendrait alors de dégager l'importance de la gestualité. D'autre part, certains corpus oraux qu'utilisent les chercheurs pour la description du phénomène de l'appropriation, notamment pour l'étude des interactions en situation de contact, pourront être remis en question, puisque les non-natifs semblent être des sujets interprétants qui utilisent le visuel à leur compte sans que le partenaire de conversation ou l'analyste le sache. Si l'interaction sociale ou la production du discours est une source de l'appropriation discursive et pragmatique, l'activité gestuelle et d'autres indices visuels en sont consubstantiels.

Pour ce qui est de la pratique pédagogique des langues étrangères ou secondes, la présente étude laisse entrevoir que l'information visuelle contribue à la compréhension du discours par les apprenants, mais cette hypothèse demande à être envisagée avec précaution. Certes, les indices visuels dans l'interaction en face à face assureraient mieux l'intercompréhension entre enseignant et apprenant, mais il apparaît que le recours au geste souvent s'accompagne de l'ellipse sur le plan formel du discours. Un tel discours ne pourrait sans doute promouvoir l'aspect formel des acquisitions grammaticales et discursives. Si l'enseignant veut privilégier l'acquisition plutôt formelle, l'activité gestuelle ne devrait pas empêcher la production d'énoncés complets du point de vue grammatical. Néanmoins, on ne pourrait pas toujours réfuter la réduction formelle du discours pédagogique si on voulait promouvoir l'entraînement de l'aptitude de compréhension discursive par inférence chez les apprenants. En effet, le discours ordinaire des locuteurs natifs est elliptique, opaque, métaphorique, implicite, même agrammatical par rapport à la norme pédagogique. Le surétayage visuel par l'activité gestuelle de l'enseignant pourrait alors empêcher les apprenants de se familiariser à ce type de discours. L'interprétation du discours est une activité hautement complexe qui repose tantôt sur l'indice prosodique, tantôt sur l'indice mimogestuel, tantôt sur l'indice linguistique (Kida, 2001). Le bon déroulement de l'interaction dépend de l'aptitude de l'interlocuteur à utiliser différentes sources dans le flot d'informations communicatives. Dans ce sens, enseigner le geste aux apprenants ne serait pas une solution pour une compétence interprétative du discours[1]. Jadis Corder (1975, pp. 102) notait : « Efficient interpretative behaviour is […] behaviour which holds hypotheses *lightly* and is even prepared to entertain for as long as possible potentially conflicting hypotheses about meaning, that is, to accept ambiguity, contradiction and paradox, i.e. to keep our interpretative options open (sic) ». Il faudra alors que les apprenants sachent comment utiliser une multiplicité d'indices — qui sont parfois contradictoires — pour une interprétation appropriée du discours.

[1] Ce qui ne veut pas dire que l'enseignement du geste est inutile : comme le geste est constitutif du discours, il peut être traité en tant que culture discursive faisant l'objet d'un enseignement du savoir socio-culturel .

Références bibliographiques

Argyle (M.), Ingham (R.), Alkema (F.) & McCallin (M.). 1973. « The different functions of gaze ». in : *Semiotica*. 7, pp. 19-32.

Aston (G.). 1986. « Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier ? ». in : *Applied linguistics*. 7, 2, pp. 128-143.

Bavelas (J.-B.) & Coates (L.). 1992. « How do we account for the mindfulness of face-to-face dialogue ? ». in : *Communication monographs*. 59, 3, pp. 301-305.

Beatie (G.-W.) & Baranrd (P.-J.). 1979. « The temporal structure of natural telephone conversations (directory enquiry calls) ». in : *Linguistics*. 17, pp. 213-229.

Bremer (K.). 1996. « Causes of understanding problems ». in : Bremer (K.) & al. 1996, pp. 37-64.

Bremer (K.), Roberts (C.), Vasseur (M.-T.), Simonot (M.) & Broeder (P.). 1996. *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. London : Longman.

Brown (G.). 1998. « Context creation in discourse understanding ». in : Malmkjær (K.) & Williams (J.), (eds). *Context in language learning and language understanding*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, pp. 171-192.

Bühler (K.). 1965. *Sprachtheorie : Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart : Gustav Fischer Verlag [ed. originale en 1934].

Carrell (P.-L.). 1984. « Evidence of a formal schema in second language comprehension ». in : *Language Learning*. 34, 1, pp. 87-112.

Carrell (P.-L.). 1990. « Culture et context dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels ». in : Gaonac'h (D.), (ed). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette, pp. 16-29.

Clark (H.-H.). 1997. « Dogmas of undersatnding ». in : *Discourse processes*. 23, pp. 567-598.

Cohen (A.-A.) & Harrison (R.-P.). 1973. « Intentionality in the use of hand illustrators in face-to-face communication situations ». in : *Journal of personality and social psychology*. 28, 2, pp. 276-279.

Cohen (A.-A.). 1977. « The communicative function of hand gesture. Journal of hand gestures ». in : *Journal of communications*. 27, 4, pp. 54-63.

Cook (M.) & Lalljee (M.). 1972. « Verbal substitutes for visual signals in interaction ». in : *Semiotica*. 6, pp. 212-221.

Corder (S.-P.). 1975. « Interpretative procedures: Seeing, reading and understanding discourse ». in : Corder (S.-P.) & Roulet (E.), (eds). *Some implications of linguistic theory for applied linguistics*. Brussels : AIMAV ; Paris : Didier, pp. 95-103.

De Pietro (J.-F.), Mattey (M.) & Py (B.). 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la communication exolingue ». in : Weil (D.) & Fugier (H.), (eds). *Actes du 3e colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université de Louis Pasteur, pp. 99-124.

Efron (D.). 1972. *Gesture, race and culture*. The Hague : Mouton [ed. originale en 1941].

Færch (C.) & Kasper (G.). 1986. « The role of comprehension in secound langage learning ». in : *Applied linguistics*, 7 (3), pp. 257-271.

Færch (C.). 1985. « Meta talk in LF classroom discourse ». in : *Studies in second language acquisition*. 7, 2, pp. 184-199.

Faraco (M.) & Kida (T.). 1999. « Acquisition de L2 et séquences d'apprentissage : degré de stabilité interactive ». in : *International review of applied linguistics for language teaching* (IRAL). 38, 3, pp. 215-230.

Faraco (M.). 2001. « Que peut apporter l'étude du non-verbal à la didactique de L2 ? ». in : Cavé (C.), Guaïtella (I.) & Santi (S.), (eds). *Oralité et gestualité. Interaction et comportements multimodaux dans la communication*. Paris : L'Harmattan, pp. 531-536.

Ferguson (C.-A.). 1971. « Absence of copula and the notion of simplicity : a study of normal speech, baby talk, foreigner talk ». in : Hymes (D.), (ed). *Pidginization and creolization of languages*. New York : Cambridge University Press, pp. 141-150.

Gass (S.-M.) & Varonis (E.-M.). 1991. « Miscommunication in nonnative speaker discourse ». in : Coupland (N.), Giles (H.) & Wieman (J.-M.), (eds). *« Miscommunication » and problematic talk*. New Burypark (CA), London, New Delhi : Sage, pp. 121-145.

Giacomi (A.) & De Hérédia (C.). 1986. « Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs français et locuteurs immigrés ». in : *Langages*. 84, pp. 9-24.

Giacomi (A.), Houdaifa (E.-T.) & Vion (R.). 1984. « Malentendu et/ou incompréhension dans la communication interculturelle : « à bon entendeur, salut ! » ». in : Noyau (C.) & Porquier (R.), (eds). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses universitaires de Vencennes.
Goldin-Meadow (S.) & Mylander (C.). 1990. « Beyond the input: the child's role in the acquisition of language ». in : *Language*. 66, 2, pp. 323-355.
Goodwin (C.). 1986. « Gestures as a resource for the organization of mutual orientation ». in : *Semiotica*. 62, 1-2, pp. 29-49.
Goodwin (M.-H.). 1980. « Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences ». in : *Sociological inquiry*. 50, 3-4, pp. 303-317.
Graham (J.-A.) & Argyle (M.). 1975. « A cross-cultural study of the communication of extra-verbal meaning by gestures ». *International review of psychology*. 10, 1, pp. 57-67.
Gülich (E.). 1986. « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact ». in : *Documentation et recherche en linguistique allemande et française de Vincennes* (DRLAV). 34-35, pp. 161-182.
Gullberg (M.). 1998. *Gestures as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*. Lund, Sweden : Lund University Press.
Gumperz (J.) & Roberts (C.). 1991. « Understanding in intercultural encounters ». in : Blommaert (J.) & Verschuren (J.), (eds). *The pragmatics of international and intercultural communication*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, pp. 51-90.
Harris (R.) & Taylor (T.-J.). 1997. *Landmarks in linguistic thought I: The western tradition from Socrates to Saussure*. London : Routledge [2nd ed.].
Heath (C.). 1992. « Gesture's discreet tasks : Multiple relevancies in visual conduct and in the contextualisation of language ». in : Auer (P.) & Di Luzio (A.), (eds). *The contextualization of language*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, pp. 101-128.
Kasper (G.). 1984. « Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse ». in : *Language learning*. 34, 4, pp. 1-20.
Keller-Cohen (D.). 1979. « Repetition in the nonnative acquisition of discourse ». in : Freedle (R.-O.), (ed). *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ : Ablex, pp. 245-272.
Kellerman (E.) & Shawood Smith (M.). 1981. « Iconicity and the case of the missing lexical item ». Workshop discussion paper given at the *Sixth International Congress on Applied Linguistics*, Lund, August.
Kellerman (S.). 1990. « Lip service: the contribution of the visual modality to speech percpetion and its relevance to the teaching and testing of foreign language listening comprehension ». in : *Applied linguistics*. 11, 3, pp. 272-280.
Kellerman (S.). 1992. « « I see what you mean »: the role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning ». in : *Applied linguistics*. 13, 3, pp. 239-258.
Kendon (A.). 1980. « Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance ». in : Key (M.-R.), (ed). *The relationship of verbal and nonverbal communication*. The Hague, Paris, New York : Mouton, pp. 207-227.
Kendon (A.). 1985. « Some uses of gestures ». in : Tannen (D.) & Saville-Troike (M.) (eds.), *Perspectives on silence*. Norwood (NJ) : Ablex, pp. 215-234.
Kendon (A.) 1994. « Do gestures communicate ? A review ». in : *Research on language and social interaction*. 27, 3, pp. 175-200.
Kida (T.) & Faraco (M.). 2002. « Gesto y iniciación de la interacción didáctica en L2 ». in : *de-Signis*. 3, pp. 113-131.
Kida (T.) & Faraco (M.). sous presse. « Gesture in second language discourse: metacommunication and perlocution ». in : Rector (M.), Poggi (I.) & Trigo (N.), (eds). *Gesture : meaning and use*. Porto, Portugal : Universidad Fenando Pessoa Press.
Kida (T.). 2001. « À propos du dynamisme dans le système de prise de parole ». in : *Travaux Interdisciplinaires de Parole et langage d'Aix-en-Provence* (TIPA). 19, pp. 73-89 [Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence].
Kida (T.). 2002. « Rôle cognitif et social des indices visibles dans la négociation du sens en situation de contact ». in : *Travaux interdisciplinaires de Parole et langage d'Aix-en-Provence* (TIPA). 21, pp. 87-100.
Krashen (S.-D.). 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK : Pergamon.

Labov (W.). 1996. « Some notes on the role of misperception in language learning ». in : Bayley (R.) & Preston (D.-R.), (eds). *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, pp. 245-252.
Lakoff (G.). 1987. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, BO : University of Chicago Press.
Langaker (R.-W.) 1991. *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
Larsen-Freeman (D.) & Long (M.-H.). 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London : Longman.
Larsen-Freeman (D.). 1983. « Assessing global second language strategies ». in : Seliger (H.-B.) & Long (M.-H.), (eds). *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
Long (M.-H.). 1983. « Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input ». in : *Applied linguistics.* 4, 2, pp. 126-112.
Long (M.-H.) 1996. « The role of the linguistic environment in second language acquisition ». in : Ritchie (W.-C.) & Bhatia (T.-K.), (eds). *Handbook of second language acquisition*. San Diego : Academic Press, pp. 413-468.
MacGurk (H.) & MacDonal, (J.). 1976. « Hearing lips and seeing voices ». in : *Science*. 218, pp. 746-8.
Marcos (H.). 1998. *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
McNeill (D.) & Levy (E.-T.). 1993. « Cohesion and gesture ». in : *Discourse processes*. 16, 4, pp. 363-386.
McNeill (D.). 1985. « So you think gestures are nonverbal ? ». in : *Psychological review*. 92, 3, pp. 350-371.
McNeill (D.), Cassel (J.) & McCullough (K.-E.). 1994. « Communicative effect of speech-mismatched gestures ». in : *Research on language and social interaction*. 27, 3, pp. 223-237.
Mills (A.). 1987. « The development of phonology in the blind child ». in : Dodd (B.) & Campbell (R.), (eds). *Hearing by eyes : Psychology of lip-reading*. London : Laurence Erlbaum Associates.
Perdue (C.), (ed). 1993. *Adult language acquisition : Croos-linguistic perspectives. Vol. I: Field methods*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
Py (B.). 2000. « Le discours comme médiation. Exemples de l'apprentissage et des représentations sociales ». in : Bertoud (A.-C.) & Mondada (L.), (eds). *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang, pp. 117-130.
Rimé (B.) & Schiaratura (L.). 1991. « Gestures and speech ». in : Feldman (R.-S.) & Rimé (B.), (eds). *Fundamentals of nonverbal beahavior*. New York, Cambridge, UK : Cambridge University Press, pp. 239-281.
Roberts (C.). 1996a. « A social perspective on understanding: some issues of theory and method ». in : Bremer (K.) & al. 1996, pp. 9-36.
Roberts (C.). 1996b. « Taking stock: contexts and reflections ». in : Bremer (K.) & al. 1996, pp. 207-238.
Rossi (M.). 2000. *L'intonation, système du français. Description et modélisation*. Gap : Ophrys.
Roulet (E.). 2000. « Énoncé, tour de parole et projection discursive ». in : Berthoud (A.-C.) & Mandada (L.), (eds). *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang, pp. 5-22.
Sapir (E.). 1967. « L'influence des modèles inconscients sur le comportement social ». in *Anthropologie*. Paris : Minuit, pp. 35-54 (tr. fr. par C. Baudelot et P. Clinquart ; original : « The unconscious patterning of behavior in society » in : Dummer (E.-S.), (ed). *The unconscious : A syposium*. New York : Knopf, pp. 114-142].
Sharwood Smith (M.). 1986. « Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input ». in : *Applied linguistics*. 7, 3, pp. 239-256.
Streeck (J.). 1995. « On projection ». in : Goody (E.-N.), (ed). *Social intelligence and interaction. Expressions and implications of the social bias in human intelligence*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, pp. 87-110.
Taylor (J.-R.). 1993. « Some pedagogical implications of cognitive linguistics ». in : Geitman (R.-A.) & Rudzka-Ostyn (B.), (eds). *Conceptualisation and mental processing in language*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, pp. 201-222.

Vasseur (M.-T.), Broeder (P.) & Roberts (C.). 1996. « Managing understanding from a minority perspective ». in : Bremer (K.) & al. 1996, pp. 65-108.
Vion (R.). 1985. « Compréhension et comportement communicatif ». in : *G.R.A.L. Papiers de travail.* 2, pp. 67-95. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence [Acquisition du français par des travailleurs marocains].
Voionmaa (K.). 1984. « Lexikal overföring och rationaletet ». Paper presented to the *4th Scandinavian Conference on Bilinguism*, Uppsala.
Walker (M.) & Nazmi (M.-K.). 1979. « Communicating shapes by word and gestures ». in : *Australian journal of psychology*. 31, pp. 137-143.

Appendices

A- Conventions de transcription

++	: pause
-	: rupture au cours de la prononciation d'un mot
::	: allongement vocalique
/	: intonation montante
\	: intonation descendante (et/ou rupture neutre d'une courbe mélodique)
MOt	: emphase
(mot)	: mot inaudible inféré
[aaa]	: transcription phonématique simple (souvent indicative)
aaa	: alternance codique (langue maternelle ou autre)
((bas))	: commentaire du transcripteur
>aaa<	: débit rapide
a :a :a :	: débit ralenti
(Ç)	: claquement de langue
HA-HA-HA	: rires audibles
⌈aaa⌉/⌊aaa⌋	: chevauchement
{aa̲a}	: période de gesticulation (soulignement = stroke)
(Hv)/(Hh)	: hochement vertical/mouvement horizontal de tête

B- Types de focalisation par ellipse sous condition d'invisibilité mutuelle

Pronom avec référence au geste :	on fait **comme ça** ; on fait **ça**
Article défini (anaphore) :	(aubergine) tu peux laisser/on enlève **la** peau (de ø)
Ellipse quotidienne (manger) :	on mange (ø) avec des pains grillés
Verbes typiques de la cuisine : (ellipse de genre discursif)	on sort (ø) du feu ; on fait (ø) à la vapeur ; pour mettre au four (ø) ; on laisse (ø) /au four/au chaud/tranquille ; on met (ø) dans un bol en bois ; on fait revenir (ø) dans une poêle ; on fait bouillir (ø) dans une grande casserole ; tu laisses cuire (ø) /comme un gratin/longtemps/un petit peu/ ; tu mélanges (ø) ; on ajoute (ø) dans la purée
Emphase-répétition :	j'écrase-j'écrase-j'écrase (ø) complètement ; on écrase (ø) bien-bien-bien
Métaphore :	j'ouvre les (ø de) haricots et je prends des petits (ø de) haricots ; je mets cette préparation dans les haricots (ø, métonymie)
Expansion :	(les feuilles de basilic) et j'ajoute (ø) dans le bol avec l'ail, l'huile d'olive, la tomate et **le basilic**
Contraction :	tu coupes **les petits morceaux de poisson** (pour dire « le poisson en morceaux »)

NB. () est une information contextuelle, qui n'est pas forcément l'antécédent immédiat.

Remerciements

Cette page sera l'occasion de remercier chaleureusement toutes celles et tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce numéro depuis plus d'un an.

Et tout d'abord **Les auteurs**

Antonella D'Ambrosio	Université Federico II (Naples)	(Italie)	edith77@inwind.it
Myriam Ben-Rafael	Collège Yigal Alon, Ramat-Hasharon	(Israël)	saba@post.tau.ac.il
Philippe Blanchet	Université de Rennes	(France)	philippe.blanchet@uhb.fr
S.-E. Carroll	Université de Potsdam	(Allemagne)	carroll@rz.uni-potsdam.de
Martine Faraco	Université de Provence	(France)	faraco@lpl.univ-aix.fr
Patrizia Giuliano	Université Federico II (Naples)	(Italie)	giuliano@unina.it
Cyrille Granget	Université Paris III	(France)	cgranget@wanadoo.fr
Paolo Greco	Université Federico II (Naples)	(Italie)	oblato@libero.it
Monique Lambert	Université Paris VIII	(France)	mon.lambert@wanadoo.fr
Maarit Mutta	Université de Turku	(Finlande)	maamut@utu.fi
Florence Myles	University of Southampton	(Angleterre)	F.J.Myles@soton.ac.uk
Stephan Pirsch	Université de Hambourg	(Allemagne)	pirsch@webpre.com
Marianne Starren	Nijmegen University	(Pays-Bas)	M.Starren@let.kun.nl
Henriette Stoffel	Université de Provence	(France)	stoffel@newsup.univ-mrs.fr
Jili Sun	Université de Paris III	(France)	jilisun@hotmail.com
Stéphanie T-Piton	Université de Paris IV	(France)	sthavaud@hotmail.com
Kida Tsuyoshi	Université de Provence	(France)	kida-t@wanadoo.fr
Daniel Véronique	Université de Paris III	(France)	Georges.Veronique@wanadoo.fr
Cécile Vilvandre	Université de Castilla-La Mancha	(Espagne)	vilvandre@uclm.es

Tous les **lecteurs extérieurs** qui ont accepté de lire et relire les textes que nous leur soumettions :

Sandra Benazzo	Université de Lille	(France)	benazzo@ccr.jussieu.fr
Petra Bos	Université Libre d'Amsterdam	(Pays Bas)	phf.bos@let.vu.nl
Jean-Marie Delefosse	Université de Paris III	(France)	jean-marie.delefosse@univ-paris3.fr
Philippe Blanchet	Université de Rennes	(France)	philippe.blanchet@uhb.fr
Genevieve Deweck	Université de Neuchâtel	(Suisse)	genevieve.deweck@unine.ch
Rainer Dietrich	Humboldt Universitaet, Berlin	(Allemagne)	Rainer.Dietrich@rz.hu-berlin.de
Rita Franceschini	Université de la Sarre	(Allemagne)	r.franceschini@mx.uni-saarland.de
Laurent Gajo	Université de Lausanne	(Suisse)	Laurent.Gajo@unine.ch
Daniel Gaonac'h	Université de Poitiers	(France)	Daniel.Gaonach@mshs.univ-poitiers.fr
Marianne Gullberg	Institut Max Planck	(Pays Bas)	marianne.gullberg@mpi.nl
Maya Hickman	Cnrs, Paris	(France)	vidoj@idf.ext.jussieu.fr
Wolfgang Klein	Institut Max Planck	(Pays Bas)	wolfgang.klein@mpi.nl
Michèle Le Douaron	Université d'Avignon	(France)	michele.ledouaron@univ-avignon.fr
Colette Noyau	Université de Paris X	(France)	cnoyau@cafe.tg

Graham Ranger	Université d'Avignon	(France)	Graham.Ranger@univ-avignon.fr
Chantal Rittaud	Université de Savoie	(France)	Chantal.Rittaud@univ-savoie.fr
Henriette Stoffel	Université de Provence	(France)	stoffel@newsup.univ-mrs.fr
Marie-Thérèse Vasseur	Université de Paris V	(France)	mvasseur@paris5.sorbonne.fr
Marzena-Watorek	Université de Paris VIII	(France)	Mwatorek@aol.com

Tous les membres du **comité scientifique** de **M**arges **L**inguistiques et tout spécialement :

Thierry Bulot	Universités de Rouen & Rennes II	(France)	thierry.bulot@free.fr
Chantal Charnet	Université Montpellier III	(France)	chantal.charnet@univ-montp3.fr
Alain Giacomi	Université de Provence	(France)	agiacomi@up.univ-aix.fr
Marinette Matthey	Université de Neuchâtel	(Suisse)	marinette.matthey@unine.ch
Sophie Moirand	Université de Paris III	(France)	smoirand@paris3.sorbonne.fr

Tous les membres du **comité de rédaction** de **M**arges **L**inguistiques et tout spécialement :

Thierry Bulot	Universités de Rouen & Rennes II	(France)	thierry.bulot@free.fr
Stéphanie Clerc	Université d'Avignon	(France)	stephanie.clerc@free.fr
Véronique Fillol	Université de Nouméa	(Nle-Calédonie)	vero.fillol@lagoon.nc
Alain Giacomi	Université de Provence	(France)	agiacomi@up.univ-aix.fr
Véronique Magaud	Auteure Indépendante	(France)	magaudv@wanadoo.fr
Michèle Monte	Université de Toulon	(France)	monte@univ-tln.fr
Philippe Rapatel	Université de Clermont-Ferrand	(France)	phil.rapatel@wanadoo.fr
Yvonne Touchard	IUFM Marseille	(France)	ytouchard@wanadoo.fr
Daniel Véronique	Université de Paris III	(France)	Georges.Veronique@wanadoo.fr

L'ensemble des **correspondants** et **responsables techniques** de **M**arges **L**inguistiques et tout spécialement :

Béat Grossenbacher	La-Chaux-de-Fonds	(Suisse)	bege@vtx.ch
Delphine Reymond	Université de Provence	(France)	reymond@up.univ-aix.fr

Enfin et pour conclure, nous remercions tout particulièrement notre collègue et ami **Daniel Véronique** (Université de Paris III : Sorbonne Nouvelle) qui a dirigé ce numéro.

Les groupes de discussion de Marges Linguistiques

Introduction

La rubrique *Forums de discussion* du site **M**arges **L**inguistiques entend essentiellement fournir à des groupes de recherches déjà existants en sciences du langage ou à des particuliers (linguistes confirmés) souhaitant instaurer un espace de réflexion et de dialogues, l'architecture informatique nécessaire et la vitrine Web du site **M**arges **L**inguistiques qui permettront aux usagers du site de choisir un ou plusieurs groupes de discussions, de s'y inscrire et d'y participer. En outre chaque groupe peut bénéficier tout d'abord d'une bibliothèque pour entreposer librement ses ressources documentaires de base, ses comptes-rendus d'activité et ses annexes.

La durée minimale d'existence d'un groupe de discussion est fixée à 3 mois, afin d'éviter de trop nombreux remaniements techniques, en revanche nous ne fixons aucune limite maximale, certains groupes pouvant perdurer plusieurs années. La gestion de chaque groupe de discussion se fait librement par chaque groupe de recherche qui prend l'initiative de créer, par notre entremise et grâce aux moyens qui lui sont fournis par **M**arges **L**inguistiques bénévolement et gratuitement, son propre forum. De même, la responsabilité de chaque modérateur de groupe est ainsi engagée (respect de la thématique choisie, respect des personnes, respect de la « Netiquette »).

Les usagers qui souhaitent soit visualiser des discussions en cours, soit s'inscrire dans l'un des groupes de discussions sont invités à se rendre directement à la page Les groupes de discussion de Marges Linguistiques ou selon leur souhait à celle de Table ronde — questions impertinentes.

Ceux ou celles qui aspirent à créer leur propre groupe de discussion en profitant des moyens techniques mis à leur disposition sont invité(e)s à prendre connaissance attentivement des informations données dans les paragraphes ci-dessous.

Créer un groupe de discussion sur le site de Marges Linguistiques

Dès lors qu'un thème de discussion dans le domaine des sciences du langage est proposé puis admis par le comité de rédaction de ML, la mise en place effective est rapide et le groupe de discussion devient opératoire en quelques jours. La procédure de création d'un groupe de discussion est simple, elle comporte 3 étapes :

- Prise de contact avec le comité de rédaction pour faire part de votre projet de création d'un groupe de discussion. Indiquez l'intitulé de la thématique que vous souhaitez aborder et joignez si possible un bref descriptif. N'oubliez pas de joindre votre email pour que nous puissions vous répondre aussitôt. Écrire à marges.linguistiques@wanadoo.fr
- Pour que nous puissions mettre en ligne sur le site l'accès au groupe et procéder à une première configuration du profil de votre groupe de discussion, nous vous demandons de remplir soigneusement le formulaire électronique réservé à cet effet (http://marges.linguistiques.free.fr/forum_disc/forum_disc_form1/formulaire.htm).

- Ce formulaire, relativement détaillé, est un peu long mais nous permet de mettre à votre disposition plus sûrement, plus rapidement et plus précisément un service de qualité. Si vous souhaitez recevoir une aide écrivez à la revue, sachez cependant que tous les réglages des différents paramètres de votre groupe de discussion pourront être modifiés par vos soins à tout moment et très directement auprès du serveur de listes eGroups.fr (sans passer à nouveau par ML). En effet, dès que votre groupe de discussion est créé, vous en devenez l'animateur et le modérateur.
- La dernière étape, consiste simplement, à nous transmettre (format [.doc] reconverti par nos soins en [.pdf]) les premiers éléments de votre bibliothèque de groupe. Cette étape n'est d'ailleurs pas indispensable et il vous revient de juger de l'opportunité de mettre en ligne ou pas, des textes fondateurs (par exemple : programme de recherche, développement de la thématique que vous souhaitez mettre en discussion, etc.). Un compte rendu hebdomadaire, mensuel ou trimestriel des discussions (fichier attaché .doc) est souhaitable afin que les usagers du site puissent télécharger à tout moment un fragment des discussions ou lire sur la page-écran de votre groupe les textes les plus récents. Ce compte rendu n'est pas obligatoire mais peut vous permettre d'intéresser un plus grand nombre de personnes.

Les groupes de discussion(s) actuels (2000-2003)

Intitulé	Adresse d'inscription
Forum-LaLiF (Université de Toulouse Le Mirail, France).	forum_lalif-subscribe@yahoogroupes.fr
ALDL Appropriation des Langues et Dysfonctionnements Langagiers (Université de Provence, France).	aldl_acquisition-subscribe@yahoogroupes.fr
Chaos-Lng (Université de Tours, France).	chaos_lng-subscribe@yahoogroupes.fr
Dyalgest (Université de Rouen, France).	dialgest-subscribe@yahoogroupes.fr
multimed_dess2003 (Institut de la Francophonie, Université de Provence, France).	multimed_dess2003-subscribe@yahoogroupes.fr
table_ronde_ML (Université de Paris III, France).	table_ronde_ML@yahoogroupes.fr
traducteurs_ML (Université de Provence, France).	traducteurs_ML@yahoogroupes.fr

Vous souhaitez créer un groupe ? Écrire à marges.linguistiques@wanadoo.fr

1. Présentation générale

La rubrique *Forum des revues*, animée sur le site Internet de **M**arges **L**inguistiques par Thierry Bulot (Université de Rouen, Université de Rennes, France), propose deux types de service complémentaires, à l'attention des chercheurs et enseignants en Sciences du Langage :

1. Une liste des revues du domaine (liste non exhaustive et non contractuelle) avec notamment leurs coordonnées et, à chaque fois que cela est possible, une description de la politique éditoriale de chaque revue.

Les revues absentes de la liste et qui souhaitent y figurer sont invitées à contacter le responsable du Forum des revues en écrivant à thierry.bulot@free.fr

2. Une base de données qui permet de remettre dans le circuit de lecture des documents épuisés mais paraissant toujours importants à la connaissance du champ. (voir Fonds Documentaires de Marges Linguistiques).

Les documents téléchargeables (format .pdf) sont de deux types :

a. Des articles publiés dans des numéros de revue épuisés. Les auteurs doivent pour ce faire obtenir et fournir l'autorisation de l'éditeur initial de leur texte pour cette nouvelle mise à disposition de leur écrit. Mention doit être faite des revues-sources de chaque article soumis au Forum des Revues.

b. Des numéros épuisés de revues. Les responsables du numéro doivent obtenir l'accord de la rédaction de la revue ainsi que celui des auteurs pour soumettre au Forum des Revues une partie ou la totalité des articles d'un volume.

Les conditions générales et les quelques contraintes qui s'appliquent aux articles déjà publiés et destinés à l'archivage et à la présentation sur le site Web de Marges Linguistiques, peuvent être appréciées en lisant les pages web de cette rubrique ou encore en téléchargeant le fichier « Cahiers des charges ». Pour ce faire, rendez-vous sur le site de **M**arges **L**inguistiques : http://www.marges-linguistiques.com

2. Les dernières revues incorporées à « Forum des Revues »

Nom de la Revue	Revue d'aménagement linguistique
Adresse postale	Lise Harou Revue d'aménagement linguistique Office québécois de la langue française 125, rue Sherbrooke Ouest - Montréal (Québec) H2X 1X4, CANADA
Tél. / Fax	Tél : (514) 864-9446 — Fax : (514) 873-3488
Site web	http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/publications_amenagement/terminogramme.html
Courriel	lharou@oqlf.gouv.qc.ca

Présentation

La *Revue d'aménagement linguistique*, revue bisannuelle publiée par le Service de la recherche et des ressources documentaires de l'Office québécois de la langue française, fait désormais suite à *Terminogramme*, qui a paru de 1979 à 2002. Ce nouveau nom reflète de manière plus précise l'orientation que la revue a progressivement adoptée. À un moment où l'accélération et la multiplication des échanges ont créé des conditions de communication de plus en plus variées et complexes à l'échelle planétaire, les sociétés ont tenté de se donner de nouveaux moyens pour gérer les rapports interlinguistiques sur leur territoire. Elles tentent ainsi d'aménager des modalités institutionnelles, souvent juridiques, qui favorisent la préservation de la diversité des langues en tenant compte des situations géopolitiques, sociopolitiques et socioéconomiques dans lesquelles elles s'inscrivent. L'aménagement linguistique s'intéresse notamment à l'étude des stratégies locales et mondiales de communication ainsi que des efforts qui sont faits, à l'échelle tant nationale qu'internationale, pour les baliser. Qu'il s'agisse de macro- ou de micro- contextes sociolinguistiques, il englobe différentes perspectives disciplinaires, dont la sociopolitique, la psycholinguistique, l'économie, la géographie, et évidemment les divers champs d'intérêt de la linguistique, dont la terminologie fait partie. C'est au carrefour de ces disciplines qu'il faut situer la réflexion actuelle et l'ancrer dans les pratiques sociales et institutionnelles. Ces avancées de la réflexion et des pratiques, à travers l'analyse des données qu'elles permettent, sont au cœur des questions dont la *Revue d'aménagement linguistique* souhaite faire état. Pour ce faire, elle réunit des contributions originales de juristes, sociologues, linguistes, sociolinguistes, politologues et autres universitaires ou chercheurs de divers horizons qui poursuivent des travaux dans ce domaine, ainsi que de responsables de politiques linguistiques qui, souvent dans des instances gouvernementales, sont en position de présenter ou d'évaluer les actions entreprises sur le terrain. La convergence de ces approches permet de donner un éclairage dynamique et complexe des enjeux relatifs à chaque thème. Ainsi, des dossiers ont été constitués sur les politiques linguistiques des Pays baltes, sur celles des pays de langue catalane, sur les langues en contact dans les espaces urbains, sur les aspects pédagogiques et médiatiques relatifs à la norme du français au Québec, sur la protection internationale des minorités linguistiques et sur les géostratégies des langues. Des moments particuliers ou des manifestations spéciales donnent aussi lieu à des numéros hors série à l'occasion. Deux de ces numéros hors série ont été préparés en 2001 et 2002 pour souligner respectivement deux événements clés dans l'histoire de l'aménagement linguistique au Québec : l'anniversaire de la fondation du premier Office de la langue française et l'adoption de la Charte de la langue française, souvent appelée « loi 101 ». Le comité de rédaction de la *Revue d'aménagement linguistique* est formé des personnes suivantes : Pierre Bouchard, Richard Bourhis, Tina Célestin, Jean-Claude Corbeil, Christiane Loubier, Jacques Maurais et José Woehrling. Lise Harou est rédactrice en chef de cette publication.

3. Historique des présentations de « Forum des Revues »

Pour consulter l'ensemble des présentations de la rubrique « Forum des revues », rendez-vous sur le site de **M**arges **L**inguistiques : http://www.marges-linguistiques.com, vous y trouverez tous les liens utiles et nécessaires avec les revues suivantes :

- **Alsic — Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication**
- **Cahiers de praxématique**
- **Cahiers de Sociolinguistique**
- **DiversCité Langues**
- **Europa Ethnica**
- **Faits de Langues**
- **La France Latine**
- **Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik**
- **Langage & Société**
- **Langue française**
- **Revue d'aménagement linguistique**
- **Revue de Sémantique et de Pragmatique**
- **Revue Parole**
- **Revue Semen (Nouvelle série)**
- **Sociolinguistica**
- **Sudlangues**
- **Tonos Digital, revista electrónica de estudios filológico**

Vous souhaitez soumettre des articles de revues ? Écrire à thierry.bulot@free.fr

Présentation de thèses

Vers une sémiotique de l'énonciation
Du lieu commun comme stratégie et des formes et/ou formations discursives comme lieux communs de l'énonciation (dans la presse féminine)

Par Fillol Véronique (1998)
Université de Toulouse II, Le Mirail, France

Résumé

Une sémiotique de l'énonciation est-elle concevable et opératoire ? Le concept d'énonciation (tel qu'il est posé en sémiotique) est-il un concept opératoire ou simplement une hypothèse de travail ? Telle est la question - quelque peu provocatrice - que ce travail avait pour projet de poser, en lui supposant une réponse affirmative sur le plan méthodologique. Autrement dit, cette thèse propose de (re)situer la question de l'énonciation dans le cadre de l'analyse des discours, ou plus généralement, de l'analyse des médias. Ce cadre de recherche permet (dans un deuxième temps) de dégager les dispositifs énonciatifs et les modes d'énonciation à l'oeuvre dans les discours de la presse écrite (féminine).

Le cadre de recherche s'est donc construit (1° partie : Une problématique en construction) à la croisée de deux grandes interrogations à la fois théoriques et « pratiques », celle très générale de l'énonciation et celle de l'usage, autour du concept sémiotique de « praxis énonciative ». Le fil rouge de ce syntagme théorique - ce que D. Bertrand nomme « l'impersonnel de l'énonciation » - au travers des approches linguistique (Benveniste) - sémiotique - pragmatique - socio-linguistique (Bakhtine) de l'énonciation, semblait poser le problème en terme de « mise en scène », de « dispositifs énonciatifs », de « figures énonciatives » ou encore de « positions discursives » que l'on désigne alors comme des « lieux communs de l'énonciation (énoncée) ». La convergence de ces différentes perspectives conduit à proposer une conception de l'énonciation extensive, et corrélative d'une approche socio-sémiotique des discours. Des analyses pratiques (étude de cas), à partir d'un corpus dans la presse féminine, valident l'ouverture théorique et épistémologique vers les dimensions communicationnelle et socio-sémiotique. (2°partie : Approche des discours de la presse féminine dans le cadre d'une sémiotique de l'énonciation).

Dans la perspective d'une sémiotique de l'énonciation, centrée sur la praxis, c'est-à-dire centrée sur une théorie du discours en acte, il était intéressant d'analyser comment ces discours, à partir de ces « lieux communs » de l'énonciation, construisent une « identité discursive ». Au terme de ce « bricolage » (au sens de Lévi-Straus) comme forme d'une praxis scientifique, ce travail recence quelques éléments (sémiotiques) qui délimitent un cadre général de recherche pour une approche du genre de la presse écrite.

Abstract

Is a Semiotics of Enunciation conceivable and operational ? Is the concept of enunciation (as it is posed in Semiotic theory) an operational concept or simply an working hypothesis ? Such is the — somewhat provocative — question that this work seeks to explore, by assuming an affirmative response on the methodological plane. In other words, this thesis seeks to (re)situate the question of enunciation within the frame of discourse analysis, or more generally, media analysis. This frame of investigation allows us to identify the enunciative arrangements and modes at work in the discourses of written (feminine) press.

The frame of research was thus constructed at the intersection of two major theoretical and « practical » questions, the general question of enunciation and the question of use, within the semiotic concept of « enunciative praxis ». The guiding thread of this theoretical syntagm — what D. Bertrand calls « the impersonal aspect of enunciation » (l'impersonnel de l'énonciation), passing through linguistic (Benveniste), semiotic, pragmatic, and bakhtinian

approaches to enunciation — seemed to pose the problem in terms of a « mise en scène », « scenography », « enunciative arrangements », « enunciative figures », or even « discursive positions » which one can designate as « commonplaces of (uttered) enunciation ». The convergence of these different perspectives leads us to propose an extensive conception of enunciation, correlative to a socio-semiotic approach to discourse. Some practical analyses (case studies), based on a corpus of texts taken from feminine magazines, validates the theoretical and epistemological invitation toward the communicational and socio-semiotic dimensions.

Within the perspective of a Semiotics of Enunciation, focused on praxis, that is, on a theory of discourse in the act, it was interesting to analyze how these discourses, by using these « commonplaces « of enunciation, construct a discursive identity. This study, as a form of scientific praxis or « bricolage » (in Lévi-Strauss'sense), finishes by setting into place several (semiotic) elements which can outline a general frame of research for an approach to written press.

1 volume – 283 pages
Téléchargement : http://marg.lng2.free.fr/documents/the0002_fillol_v/the0002.hqx

---

Sémio-stylistique des stratégies discursives dans la publicité au Cameroun

Par Tsofack Jean-Benoît (2002)
Université Marc Bloch, Strasbourg, France

Résumé

À travers une démarche sémasiologique chère à la pratique linguistique, ce travail ouvre une piste de réflexion nouvelle par rapport à la tradition d'analyse du discours publicitaire au Cameroun. Pour retrouver et évaluer les différentes stratégies de parole utilisées par l'argumentation publicitaire, cette étude s'est fondée sur une analyse stylistique des composantes langagières (les « stylèmes ») qui a bénéficié de l,éclairage de la sémiotique de la communication. Elle s'est inscrite dans le cadre d'une sémiopragmatique qui, tout en enfermant l'objet-texte dans une structure immanente, s'ouvre néanmoins sur le contexte sociétal de production. Ceci a permis de mesurer et d'évaluer les pressions ou influences que le contexte exerce sur le texte à travers les modes d'énonciation.

Ainsi, malgré les difficultés d'ordre structurel et celles liées à l'environnement socio-culturel, la publicité camerounaise, par ses différentes formes de textualisation de l'altérité, ses modes de référentiation, ses enjeux culturels, bref, ses stratégies de parole, ne se cantonne pas à une vision insulaire du monde. Elle s'est engagée dans la voie de la « mondialisation » culturelle, et de ce fait, offre un miroir fidèle de la société, à travers lequel le Cameroun se regarde et regarde le monde extérieur.

Abstract

The main concern of this work is to « attempt an experience » of a structural analysis, which is a new trend as compared to the traditional approach of the advertisement discourse analysis in Cameroon. To retrieve and assess the different techniques of language provoked by advertisement, the study focuses on the stylistic analysis of the component of language. This was helped by a semiopragmatic approach that opens to the context, enabling us to assess the pressures and influences of the context on the text through the various modes of speech.

Thus, in spite of the structural difficulties, or those linked to the socio-cultural environment, the advertisement in Cameroon, through its different textual forms, its referential modes, its cultural diversity, in brief its discourse strategies, refuses to restrict itself to an insular vision of the world. It is engaged on the path of cultural globalisation by opening to the world, and has assumed its primordial role as the mirror of the society through which Cameroon views herself and the rest of the world.

1 volume – 497 pages
Téléchargement : http://marg.lng2.free.fr/documents/the0014_tsofack_jb/the0014.pdf

Vous souhaitez archiver et faire diffuser votre thèse en Sciences du Langage ?
Écrire à marges.linguistiques@wanadoo.fr

Rubrique éditoriale

Présentation générale

La revue **M**arges **L**inguistiques (ML) s'adresse prioritairement à l'ensemble des chercheurs et praticiens concernés par les questions s'inscrivant dans le vaste champ des sciences du langage. Publiée sur Internet, **M**arges **L**inguistiques — revue électronique semestrielle entièrement gratuite — entend rassembler, autour de thèmes spécifiques faisant chacun l'objet d'un numéro particulier, des articles scientifiques sélectionnés selon de stricts critères universitaires : respect des normes des publications scientifiques, soumission des articles à l'expertise de deux relecteurs, appel à des consultants extérieurs en fonction des domaines abordés.

ML souhaite allier, dans un esprit de synthèse et de clarté, d'une part les domaines traditionnels de la linguistique : syntaxe, phonologie, sémantique ; d'autre part les champs plus éclatés de la pragmatique linguistique, de l'analyse conversationnelle, de l'analyse des interactions verbales et plus largement, des modalités de la communication sociale ; enfin les préoccupations les plus actuelles des sociolinguistes, psycholinguistes, ethnolinguistes, sémioticiens, pragmaticiens et philosophes du langage.

Dans cet esprit, ML souhaite donner la parole aux différents acteurs du système universitaire, qui, conscients de l'hétérogénéité des domaines concernés, s'inscrivent dans une démarche résolument transdisciplinaire ou pluridisciplinaire. Lieu d'échange et de dialogue entre universitaires, enseignants et étudiants, la revue Marges Linguistiques publie en priorité des articles en langue française tout en encourageant les chercheurs qui diffusent leurs travaux dans d'autres langues à participer à une dynamique qui vise à renforcer les liens entre des univers scientifiques divers et à mettre en relation des préoccupations linguistiques variées et trop souvent séparées.

Au delà de cette première mission, **M**arges **L**inguistiques offre sur Internet une information détaillée et actualisée sur les colloques et manifestations en sciences du langage, un ensemble de liens avec les principaux sites universitaires et avec de nombreux laboratoires et centres de recherche, notamment dans la communauté francophone. A noter enfin qu'un espace « thèses en ligne », mis à disposition des chercheurs et des étudiants, permet à la fois d'archiver, de classer mais aussi de consulter et de télécharger, les travaux universitaires les plus récents en sciences du langage que des particuliers souhaitent livrer au domaine public.

Inscription / Abonnement

L'abonnement à **M**arges **L**inguistiques est entièrement gratuit. Faites le geste simple de vous inscrire sur notre liste de diffusion en envoyant un mail (blanc) à : inscriptions.ML@wanadoo.fr
ou encore plus directement à
abonnements1_ML-subscribe@yahoogroupes.fr
8 listes d'abonnement sont à votre service, de
abonnements1_ML-subscribe@yahoogroupes.fr à abonnements8_ML-subscribe@yahoogroupes.fr

Hébergement de colloques

Les organisateurs de colloques qui souhaitent bénéficier d'un hébergement gratuit sur le réseau (pages html) par le biais de **M**arges **L**inguistiques et d'une présentation complète d'actes avant, pendant et/ou après publication papier peuvent nous contacter en écrivant à information.ML@wanadoo.fr, A noter également que la récente création de la collection **M**arges **L**inguistiques – L'Harmattan, sous la direction de *M. Thierry Bulot* (université de Rouen) et de *M. Michel Santacroce* (Cnrs, Université de Provence), permet d'envisager simultanément, à des conditions avantageuses, une publication électronique et papier.

Base de données textuelles

Afin de constituer un fond documentaire en sciences du langage, gratuit, facile d'accès et consultable par tous, **M**arges **L**inguistiques s'engage à archiver tous les textes concernant ses domaines de prédilection, présentant un intérêt scientifique et une présentation générale conforme aux critères usuels des publications scientifiques. Cette base de données ne peut exister que grâce à vos contributions que nous espérons nombreuses et de qualité. Outre les thèses en Sciences du Langage que vous pouvez nous adresser à tous moments, les republications d'articles, il est désormais possible de nous faire parvenir régulièrement (1) des documents de travail, (2) des communications proposées lors de colloques, (3) des articles divers encore non publiés dans la presse écrite (par exemple en version d'évaluation), et ce, en français ou en anglais. Dans tous les cas écrire à contributions.ML@wanadoo.fr sans oublier de mentionner votre émail personnel ou professionnel, votre site web personnel éventuellement, sans oublier non plus de prévoir un court résumé de présentation (si possible bilingue) et quelques mots-clés (bilingues également) pour l'indexation des pièces d'archives. Vos documents, aux formats .doc ou .rtf, seront enfin joints à vos messages. Grâce à votre participation, nous pouvons espérer mettre rapidement en ligne une riche base de données, soyez en remerciés par avance.

Les nouvelles rubriques en ligne – Marges Linguistiques–Cédérom (MLC)

Afin d'améliorer la diffusion des textes électroniques qui lui sont soumis et de mieux promouvoir textes et auteurs, **M**arges **L**inguistiques (ML) autorise désormais celles et ceux qui le désirent (particuliers, bibliothèques, centres de documentations, etc) à acquérir, contre un paiement modique, les cédéroms (Mac/Pc) de la collection numérique **M**arges **L**inguistiques **C**édérom (MLC). Nous espérons répondre ainsi aux nombreuses requêtes qui nous ont été adressées en ce sens, tout en préservant l'esprit d'une revue gratuite « Open Source », en maintenant fermement la liberté d'accès et la gratuité des téléchargements de l'ensemble des ressources numériques de la revue et du site Marges Linguistiques. La diffusion, conception, réalisation et gestion financière du service de commande des cédéroms **M**arges **L**inguistiques sont confiés à la société Collage Diffusion 2000. Courriel: collages.diffusion@free.fr

Le moteur de recherche Aleph-Linguistique

Aleph est un moteur de recherche, créé à l'initiative d'Alexandre Gefen et Marin Dacos, spécialisé dans le domaine des sciences humaines et sociales, au moment où la croissance exponentielle du web dépasse les capacités des moteurs généralistes. Résultat de la coopération de Fabula.org (http://www.fabula.org site spécialisé dans les études et critiques littéraires), de Revues.org (http://www.revues.org fédération de revues en sciences humaines et sociales) et de Marges Linguistiques.com (http://www.marges-linguistiques.com site portail et revue en sciences du langage), Aleph guide vos pas dans un Web de plus en plus difficile d'accès. Pour faire référencer vos sites sur *Aleph-Linguistique*, rendez-vous à http://marges.linguistiques.free.fr/moteur/formulaire.htm

Marges Linguistiques recherche des correspondants et collaborateurs

L'expansion récente du site **M**arges **L**inguistiques et le rôle de « portail en sciences du langage » que le site est peu à peu amené à jouer — du moins sur le web francophone — nous incite à solliciter l'aide de nouveaux collaborateurs afin de mieux assumer les différentes missions que nous souhaiterions mener à bien.

- **M**arges **L**inguistiques recherche des linguistes-traducteurs bénévoles pouvant, sur réseau, corriger les passages incorrects du logiciel de traduction automatique Systran (Altavista). L'effort pouvant être largement partagé (une ou deux pages web par traducteur) — la charge individuelle de travail restera abordable. Langue souhaitée : anglais.

- **M**arges **L**inguistiques recherche des correspondants bénévoles, intégrés dans le milieu universitaire international, dans la recherche ou dans l'enseignement des langues. Le rôle d'un correspondant consiste à nous faire part principalement des colloques et conférences en cours d'organisation ou encore des offres d'emplois, des publications intéressantes ou de tout événement susceptible d'intéresser chercheurs, enseignants et étudiants en sciences du langage.

- **M**arges **L**inguistiques recherche des personnes compétentes en matière d'activités sur réseau Internet — Objectifs : maintenance, développement, indexation, relations internet, contacts, promotion, diffusion et distribution.

Pour tous contacts, écrire à la revue marges.linguistiques@wanadoo.fr

Marges Linguistiques : vers une gestion multi-collégiale du multimedia

Une bonne partie des activités du site et le revue internationale en sciences du langage **M**arges **L**inguistiques étant de nature informatique, toute aide dans les secteurs du multimedia, de la bureautique, de la PAO, des retouches d'images, de l'OCR (reconnaissance de caractères via un scanner et un logiciel adéquat) ; toute aide dans la gestion informatique de différents secteurs du site **M**arges **L**inguistiques: http://www.marges-linguistiques.com: gestion des listes de diffusion, gestion des relations publiques sur réseau Internet, etc. sera précieuse pour que nous puissions nous acheminer peu à peu vers une gestion multi-collégiale des ressources multimedia mises gratuitement à la disposition de la communauté des linguistes.

Pour tous contacts, écrire à la revue marges.linguistiques@wanadoo.fr

Le groupe de discussion echos_ML : à vous de vous manifester !

Il vous est possible de communiquer et de faire partager vos opinions sur les différents textes publiés par la revue, en vous abonnant (gratuitement) au groupe de discussion *echos_ML* créé spécialement pour recueillir vos commentaires.

Tous les commentaires, toutes les remarques ou critiques portant sur le fond comme sur la forme, seront acceptés à la condition bien sûr de (1) ne pas être anonymes (2) ne pas avoir un caractère injurieux (3) d'être argumentés. Nous espérons ainsi pouvoir recolter des avis éclairés qui nous permettront de mieux gérer les orientations éditoriales de la revue et du site web **M**arges **L**inguistiques.

Nom de groupe :	echos_ML
URL de la page principale :	http://fr.groups.yahoo.com/group/echos_ML
Adresse de diffusion :	echos_ML@yahoogroupes.fr
Envoyer un message :	echos_ML@yahoogroupes.fr
S'abonner :	echos_ML-subscribe@yahoogroupes.fr
Se désabonner :	echos_ML-unsubscribe@yahoogroupes.fr
Propriétaire de la liste :	echos_ML-owner@yahoogroupes.fr

Merci par avance pour vos commentaires et suggestions.

Fréquentation 2003 – Quelques données

Outre le fait que la fréquentaion du site de **M**arges **L**inguistiques (ML) s'accroît régulièrement (plus de 400 internautes par jour en moyenne désormais), il faut également signaler la dimension réellement internationale de la revue qui compte environ 180 000 abonnés-internautes sur ses huit listes de diffusion (150 pays différents sont représentés) et un nombre de téléchargements d'articles ou de textes divers (thèses, communications, etc.) de plus en plus élevé . Cet indéniable succès, quelquefois lourd à porter d'ailleurs, peut s'expliquer par différents facteurs :

- Tout d'abord la gratuité totale des services proposés ;
- La période de création et de développement (2000-2003), durant laquelle aucune autre entreprise éditoriale de cette ampleur n'a été tentée ;
- La confiance dont cette publication jouit auprès de la communauté scientifique nationale et internationale ;
- Le soutien de grandes institutions, d'Universités, de Laboratoires ou encore des réseaux de diffusion d'hier et d'aujourd'hui, etc.

Il faut y voir également un intérêt, une curiosité, un engouement ou même une passion qui dépassent très largement les provenances et/ou frontières académiques et disciplinaires classiques. En ce sens, on peut avancer raisonnablement que **M**arges **L**inguistiques est aussi une revue spécialisée « populaire », ce dont je me réjouis. Tâchons, ensemble, de préserver cet esprit et ce dynamisme, tout en maintenant nos exigences de rigueur et de qualité sans lesquelles une revue scientifique ne peut exister.

Michel Santacroce, Mai 2003.

Vous souhaitez livrer vos réactions ? Écrire à echos_ML-subscribe@yahoogroupes.fr

Appel à contributions

Novembre 2003 Numéro 6 :

Français

Argots, « français populaires » et langues populaires
Numéro dirigé par L.-J. Calvet & P. Mathieu, Université de Provence, France

Les contributions pourraient s'orienter autour de l'un des axes suivants :

- l'argot n'est-il pas un artefact des dictionnaires ? autrement dit, n'aurait-on pas intérêt à considérer l'argot, ou plutôt les argots, comme des variantes de la langue, plus ou moins marginales, ou en voie d'intégration ? Dans cette perspective, il serait alors possible de définir des zones de variation possibles et impossibles, des domaines dans lesquels l'innovation (« argotique », mais pas seulement) serait prévisible et bien accueillie, et d'autres où elle apparaîtrait plus improbable. Dans un tel cadre théorique, comment envisager la distinction entre argot et français populaire ? Les contributions pourraient porter également sur les présupposés épistémologiques des dictionnaires d'argot.

- la *vox populi* linguistique ayant tendance à ne voir dans l'argot qu'un phénomène lexical est-elle recevable ? Comment rendre compte alors de phénomènes syntaxiques récents, tels que l'utilisation intransitive de verbes transitifs ? Et quelle place attribuer dans la description de l'argot aux phénomènes accentuels et phonétiques ?

- le numéro pourrait également accueillir des contributions portant sur d'autres langues que le français, et une perspective comparatiste permettrait d'éclairer autrement les deux axes évoqués ci-dessus : les argots comme variantes d'une langue variable, et les niveaux de structuration linguistique affectés en priorité par les argots.

Vos articles peuvent être envoyés jusqu'en juillet 2003 environ.
Les articles scientifiques ayant trait à ce thème devront nous parvenir par émail à :
contributions.ML@wanadoo.fr

Anglais

Slangs, « français populaire » and social dialects
directed by L.-J. Calvet & P. Mathieu, University of Provence, France

Papers submitted could deal with one or more of the following themes :

- Isn't slang an « artefact » of dictionaries ? In other words, would it not be better to consider slang (jargon, argot…), or rather slangs (jargons, argots…), as linguistic variants, which are more or less marginal or in the process of integration to the language ? In that perspective, it should be possible to define possible and impossible zones of variation, domains in which innovation (coming not only from slang) would be probable and well received, and others where it would be less probable. How would one then envision the difference between slang, 'français populaire', lower-class vernaculars and social dialects ? Contributions are also invited on the epistemological underpinnings of slang dictionnarie.

- should we accept the common linguistic lore which considers slang to be exclusively a lexical phenomenon ? Such an opinion seems to be contradicted, in French at least, by
recent syntactical innovations such as the intransitive use of transitive verbs ? And how are we to describe pitch, accent and other phonetic features in the domain of slang ?

- This forthcoming issue is also open to papers describing languages other than French. A
comparative aproach will place into perspective the two themes sketched above : slang, argot, jargon as variants of a variable language, and the linguistic levels primarily affected by slang etc.

if you are interested, send at your earliest convinience proposals
and/or contributions to contributions.ML@wanadoo.fr

Contributions may be submitted in French, English, Spanish or Italian.

Français

Langue, langage, inconscient — Linguistique et Psychanalyse
Numéro dirigé par Michel Arrivé, Univervité de Paris X, Nanterre, France
Et Izabel Vilela de L'Université Fédérale de Goias, Brésil

Relisez Freud : à tout instant vous constaterez que la problématique du langage et celle de l'inconscient sont indissolublement nouées. Avant même que soit mis en place explicitement le concept d'inconscient, Freud, dès 1891, dans cet ouvrage resté pour l'essentiel inconnu qu'est Zur Auffassung der Apphasien (Contribution à l'analyse des aphasies) met en place un modèle de l' « appareil de langage » et fournit un « schéma psychologique de la représentation de mot » qui, opposée à la « représentation d'objet », sera utilisée – 25 ans plus tard ! – pour « l'identification » de l'inconscient, dans l'illustre article précisément intitulé « L'inconscient ».

C'est dire, par un exemple entre mille, à quel point il est impossible de séparer langage et inconscient. La Traumdeutung, la Psychopathologie des Alltagslebens et Der Witz donnent à chaque page des exemples de cette imbrication.

Lacan, certes, a donné à cette imbrication une expression forte, par son illustre et redondante formule « l'inconscient est structuré comme un langage ». Et les abondantes cohortes lacaniennes continuent, aujourd'hui, à labourer ce champ.

Les linguistes, pendant longtemps, en sont restés éloignés. Depuis quelques années, ils se sont eux aussi mis au travail.

Le numéro 7 de Marges linguistiques vise à la fois à faire le point sur ce que a déjà été fait et à proposer des recherches nouvelles, tant sur le plan théorique (ou métathéorique) que sur celui des expériences vécues.

Vos articles peuvent être envoyés jusqu'au 1er Mars 2004
Les articles scientifiques ayant trait à ce thème devront nous parvenir par émail à :
contributions.ML@wanadoo.fr

Anglais

Speech, language and the unconscious — Linguistics and Psychoanalysis
directed by Michel Arrivé, Univervity of Paris X, Nanterre, France
and Izabel Vilela, Federal University of Goias, Brazil

Read Freud again : all the time you will notice that the problematics of language and of the unconscious are indissolubly linked. Before the concept of unconscious was explicitly established, as early as 1891 Freud, in his work Zur Auffassung der Apphasien (Contribution to the analysis of aphasia), introduces a pattern for the "language apparatus" and provides a "psychological outline of word representation" which, as opposed to "object representation", will be used – 25 years later ! – for the "identification" of the unconscious, in the famous article entitled precisely "The unconscious".

This shows, among numerous examples, how impossible it is to separate language and unconscious. The Traumdeutung, the Psychopathologie des Alltagslebens and Der Witz give examples of this interrelation through all their pages.

Indeed, Lacan strongly expressed this interrelation with his famous and redundant phrase "the unconscious is structured like a language". And, today, the crowd of lacanians are still working that seam.

Linguists kept off for a long time. They set to work several years ago.

Marges Linguistiques' issue n°7 aims at taking stock of what has been done so far as well as suggesting new research both at theoretical (or metatheoretical) and at actual experience levels.

if you are interested, send at your earliest convinience proposals
and/or contributions to contributions.ML@wanadoo.fr

Contributions may be submitted in French, English, Spanish or Italian.

Novembre 2004 Numéro 8 :

Français

L'Analyse du discours : état de l'art et perspectives
Numéro dirigé par Dominique Maingueneau, Université Paris XII, France

Le but de ce numéro de Marges linguistiques est de mettre en avant la spécificité de l'analyse du discours, et aussi les nombreux problèmes qu'elle soulève. Pour que ce numéro spécial soit possible, force est de délimiter d'une manière ou d'une autre le champ de l'analyse du discours. S'appuyant sur une distinction entre linguistique du discours et analyse du discours, on considérera l'analyse du discours seulement comme l'une des disciplines ressortissant à la linguistique du discours ; son intérêt propre est d'appréhender le discours en tant qu'il articule textes et lieux sociaux. La notion de « lieu social » ne doit pas être prise littéralement : le « lieu » peut être un positionnement dans un champ symbolique (politique, religieux, etc.). Les articles de ce numéro placeront au centre de leurs préoccupation la relation texte/contexte, associant une réflexion sur les concepts et les méthodes de l'analyse du discours à l'étude de genres de discours, ou de corpus soumis à un autre principe de regroupement. Il est également possible de mener une réflexion sur l'histoire de l'analyse du discours ou ses différents courants. On évitera donc les contributions qui relèvent du seul domaine de la linguistique textuelle. De manière symétrique, les articles qui étudient des représentations sociales sans prendre en compte les fonctionnements linguistiques ne pourront être acceptés.

Vos articles peuvent être envoyés jusqu'au 30 Juillet 2004
Les articles scientifiques ayant trait à ce thème devront nous parvenir par émail à :
contributions.ML@wanadoo.fr

Anglais

Discourse analysis : state of the art and perspectives
directed by Dominique Maingueneau, University of Paris XII, France

The purpose of this issue of Marges linguistiques is to put to the fore the specific approach of discourse analysis, together with the numerous problems that it raises. In order to make this special issue possible, one must somehow define the field of discourse analysis. Assuming a distinction between discourse linguistics and discourse analysis, discourse analysis is considered as only one of the disciplines belonging to discourse linguistics ; its specific interest is apprehending discourse as articulating texts and social places. The notion of « social place » must not be considered from a literal viewpoint : this « place » may be a position in a symbolic field (political, religious, etc.). The articles in this issue must highlight the relationship between text and context ; they will associate a reflection on concepts and methods in discourse analysis with the study of discourse genres, or of corpora defined by other criteria. They may also deal with the history or the various trends of discourse analysis. The contributions that only belong to text linguistics or, symmetrically, those that study social representations without taking into account linguistic phenomena cannot be accepted.

if you are interested, send at your earliest convinience proposals
and/or contributions to contributions.ML@wanadoo.fr

Contributions may be submitted in French, English, Spanish or Italian.

Français

Langues régionales

Numéro dirigé par Moïse (C.) Université d'Avignon (France), Fillol (V.) Université de Noumea (Nouvelle-Calédonie) & Bulot (T.) — Université de Rouen et Université de Rennes (France)

Consacrer un volume de Marges Linguistiques aux langues régionales ne procède pas d'un simple effet d'annonce visant à admettre — sans doute une fois de plus — l'idée selon laquelle la prise en compte de la diversité linguistique passe par un nécessaire recensement des locuteurs et des langues. Il importe, certes, de cerner au plus juste les pratiques linguistiques mais aussi de questionner le discours social : discours de l'élite d'un côté, c'est-à-dire celui traditionnellement imparti aux diverses institutions et celui qu'instaurent les scientifiques, discours des acteurs sociaux d'un autre côté, responsables associatifs, collectivité locales, etc. Ainsi consacrer un volume à ce thème relève d'une démarche visant pour les francophones à questionner une situation complexe où faire la part de l'idéologie linguistique, des enjeux identitaires tant chez les chercheurs que chez les autres acteurs de la militance n'est pas la moindre des difficultés. Sorte de lit de Procuste où chacun s'auto-légitime, le champ des langues dites régionales (le volume ne réduit les langues régionales aux seules langues reconnues telles par les États mais les pose comme tout système linguistique nommé par ses locuteurs et investi d'une fonction identitaire et communicative) interroge donc la mise en mots de l'hétérogénéité langagière et le contrôle social qui la régit.

Bien entendu, il est sans doute peu possible de répondre à toutes les interrogations soulevées par les langues régionales dans un seul volume, mais les éditeurs souhaitent (dans l'esprit de la revue) rassembler des contributions posant clairement leur ancrage théorique et s'appuyant, si nécessaire, sur un travail de terrain cohérent, tout en maintenant, pour l'approche retenue, une distance critique qui semble devoir être salutaire au champ en question. Ils espèrent ainsi contribuer au débat social et s'opposer à la « déconsidération bienveillante » dont sont l'objet parfois les langues minorées de l'espace francophone.

L'orientation générale du volume est sociolinguistique mais les éditeurs acceptent des contributions qui peuvent relever d'autres sciences sociales à la condition qu'elles s'appuient sur une démarche scientifique. Comme cela vient d'être dit, toute l'aire francophone est concernée, et les interventions peuvent tout autant faire la part d'une réflexion conceptuelle, d'un(e) description / compte-rendu d'enquête, voire d'un questionnement plus large sur la question. Les articles peuvent ainsi (la liste demeure ouverte eu égard aux attentes des éditeurs) concerner la politique linguistique, la grammatisation, le rapport entre langue(s) et culture, les discours politiques sur les langues, l'idéologie linguistique, les rôles et statuts, les politiques et les langues, la socio-toponymie…

Vos articles peuvent être envoyés jusqu'au 1er Mars 2005
Les articles scientifiques ayant trait à ce thème devront nous parvenir par émail à :
contributions.ML@wanadoo.fr

Anglais

Regional dialects

directed by Moïse (C.) University of Avignon (France), Fillol (V.) University of Noumea (New-Caledonia) & Bulot (T.) — University of Rouen and University of Rennes (France)

Devoting an issue of Marges Linguistiques to regional languages does not come from a simple announcement effect intended to admit once more the idea that taking linguistic variety into account requires a necessary inventory of speakers and languages. It certainly is important to define linguistic practices accurately but also to question the social discourse : the élite's discourse on the one hand – namely the one that is traditionally attributed to various institutions and the one that is peculiar to scientists – and, on the other hand, the discourse of social players, association officials, local communities, etc.

Thus, devoting an issue to this theme comes within processes — for French speakers — whose object is to question a complex situation where it is not in the least easy to allow for linguistic ideology, identity stakes both with searchers and the other militant players. Like a procustean bed where everyone justifies themselves, the field of the languages known as regional (the issue does not confine regional languages only to the languages recognized as such by the states but presents them as any linguistic system named by its speakers and endowed with a communicative and identitary function) examines the utterance of linguistic heterogeneousness and the social control which governs it.

Of course, it is hardly possible to answer all the questions raised by the regional languages in one issue, but the editors wish (in the spirit of the journal) to gather papers presenting their theoretical ties

clearly and relying, if need be, on a coherent and pragmatic approach while preserving, for the chosen processes, a critical distance which must be beneficial to the field in question. In this manner, they hope to contribute to the social debate and oppose the "benevolent discredit" which sometimes affects the minority languages of the French-speaking area.

The general orientation of the issue is sociolinguistic but the editors accept papers that might be related to other social sciences provided that they use scientific processes. As previously said, the whole French-speaking area is concerned, and the papers may as much allow for conceptual reflection, a survey report or description, even broader questioning on the matter. The articles – whose list is still open considering the editors' expectations – may concern linguistic policy, grammaticalization, thee relation between language(s) and culture, political discourses on languages, linguistic ideology, roles and status, politics and languages, sociotoponymy…

if you are interested, send at your earliest convinience proposals
and/or contributions to contributions.ML@wanadoo.fr

Contributions may be submitted in French, English, Spanish or Italian.

Français

Combattre les fascismes aujourd'hui — Propos de linguistes...
Numéro dirigé par Jacques Guilhaumou (ENS Lyon, France)
Et Michel Santacroce (Cnrs, Université de Provence, France)

La montée de l'extrême-droite en France, en Europe et plus généralement dans le monde interpelle d'abord le linguiste sur le terrain de sa compétence d'analyste des discours. L'analyse des ramifications populistes, racistes des discours d'extrême droite en Europe et dans le monde, étendues jusqu'à diverses formes de « langue de bois » entre dans le champ de compétence du chercheur.

Les périls « fascistes » impliquent aussi le chercheur sur le terrain éthique. Cette question éthique procède ici d'une conviction partagée : l'exigence de penser et d'agir avec ceux qui souffrent dans leur exigence quotidienne d'humanité, et agissent en conséquence pour la défense de leurs droits. L'Histoire des Sciences Humaines en général, des Sciences du Langage en particulier, montre cependant que cette exigence ethique n'a pas toujours été respectée et ce, avec des conséquences bien souvent néfastes pour les disciplines incriminées. De plus, et cette fois d'une manière très actuelle, l'extrême territorialisation des savoirs académiques, les guerres claniques dans des institutions de recherches scientifiques qui clament pourtant leur attachement à la démocratie, laisse entrevoir un péril totalitariste plus subtil et plus souterrain, que nous désignerons momentanément par l'expression de « fascismes intérieurs ».

Il est enfin question de la responsabilité du chercheur, c'est-à-dire de sa prise au sérieux des ressources de l'événement qui montrent la capacité humaine à réaliser un projet, à désigner un devenir bien au-delà des frontières de son pays d'origine. Plusieurs analystes ont souligné ainsi que la voix fasciste se fait entendre là où une voix a manqué, la voix d'une pensée sur l'avenir de la démocratie. Le chercheur peut-il faire entendre ici sa voix pour défendre l'existence d'une société plurilingue et imprégnée de l'usage-citoyen à l'horizon d'une mondialisation générée par une nouvelle langue de la paix ?

Vos articles peuvent être envoyés jusqu'en décembre 2003 environ.
Les articles scientifiques ayant trait à ce thème devront nous parvenir par émail à :
contributions.ML@wanadoo.fr

Anglais

Combatting fascisms today — Contributions from linguists...
directed by Jacques Guilhaumou (ENS Lyon, France)
and Michel Santacroce (Cnrs, University of Provence, France)

The rise of the far right in France, in Europe and more generally in the world is of great interest to linguists in their field as speech analysts. Besides, the analysis of the populistic and racist ramifications of the far right discourse in Europe, extended to various forms of « set language », falls into the searcher's domain.

The « fascist » perils involve the searcher in the ethical field too. This ethical question comes from shared conviction : the necessity to think and act with those who suffer in their daily demand of humanity and act accordingly for the defence of their rights. The history of Humanities in general and of Language Sciences in particular, shows that this demand has not always been shown consideration nevertheless, which often had disastrous consequences for the disciplines in question. Moreover, today's utmost territorialization of academic knowledge, the war between clans within scientific research institutions which, however, proclaim their attachment to democracy, show sign of a more subtle and underhand totalitarian peril that we will momentarily call « inner fascisms ».

The last point is the searcher's responsibility namely his taking seriously the resources of the event which show man's ability to achieve a project and to point to an evolution far beyond the borders of his/her native country. Several analysts have thus underlined that the fascist voice makes itself heard where a voice has been missing, the voice of a thought on the future of democracy. Can the searcher have his voice heard here to defend the existence of a multilingual and citizen-oriented society at the dawn of an internationalisation generated by a new language of peace ?

if you are interested, send at your earliest convinience proposals
and/or contributions to contributions.ML@wanadoo.fr

Contributions may be submitted in French, English, Spanish or Italian.

2004-2005 Numéro Hors Série :

Français

L'origine du langage et des langues
Numéro dirigé par le comité de rédaction **M**arges **L**inguistiques

Un siècle après la décision de la Société de Linguistique de Paris de bannir de sa constitution de 1866, art. II, toute recherche sur l'origine du langage et sur la création d'une langue universelle, le thème de l'origine du langage et des langues revient au premier plan des préoccupations scientifiques actuelles. Les raisons du retour de ce thème ancien sont nombreuses. Elles peuvent être rattachées à l'état actuel des connaissances en neurosciences, sciences cognitives, anthropologie, créolistique, théories de l'acquisition, etc. Ce numéro qui prend acte du fait que l'ontogenèse et la phylogenèse du langage sont toujours des objets de controverses chez les linguistes et dans les théories linguistiques, entend se dérouler autour des trois axes suivant :

- Les formes primitives de langage, évolution linguistique, grammaticalisation : des protolangues aux langues modernes,
- Les relations entre humanisation, évolutions neurologiques et cognitives, et le développement d'un « instinct » du langage,
- Recherche sur l'origine du langage et des langues d'un point de vue philosophique et épistémologique.

Vos articles peuvent être envoyés jusqu'en décembre 2004 environ.
Les articles scientifiques ayant trait à ce thème devront nous parvenir par émail à :
contributions.ML@wanadoo.fr

Anglais

The origin of the language faculty and of languages
directed by **M**arges **L**inguistiques

A century after the decision of the Société de Linguistique de Paris to pronounce in its constitution of 1866, art. II, the ban of research on the origin of language and on the creation of a universal language, the very theme of the origin of language comes again to the fore as a major topic of scientific research. Reasons for this upsurge of an old theme are many. They can be sought in the current state of the art in neurosciences, cognitive sciences, anthropology, creole studies, acquisition theory etc. This issue, taking stock of the fact that the ontogenesis and the phylogenesis of language are still matters of controversy for linguistic theories and linguists, endeavours to discuss the three following themes :

- primitive forms of language, linguistic evolution, grammaticalization : from protolanguages to modern languages,
- the relations between hominization, neural and cognitive evolutions, and the development of the « language instinct »,
- research on the origin of language and languages as a philosophical and epistemological issue.

if you are interested, send at your earliest convinience proposals
and/or contributions to contributions.ML@wanadoo.fr

Contributions may be submitted in French, English, Spanish or Italian.

Remerciements à M. B. Grossenbacher (www.chants-magnetiques.com), La Chaux-de-Fonds (Suisse), pour l'aide précieuse en infographie et développement Multimedia.

La revue électronique gratuite en Sciences du Langage
Marges **L**inguistiques est éditée et publiée semestriellement
sur le réseau internet par :

M.L.M.S. Éditeur
Le petit Versailles
Quartier du chemin creux
13250 Saint-Chamas (France)
Tel. / Fax : 04 90 50 75 11