Marges Linguistiques
Numéro 4, Novembre 2002
Langage – Communication – Représentations
REVUE ELECTRONIQUE EN SCIENCES DU LANGAGE

Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère (volume 1)

Sommaire

Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe
Bernard Py

Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hibernophones de français L2 : le cas de *on* et *nous*
Isabelle Lemée

L'appropriation de la négation du français en milieu guidé : une approche interactionniste
Corinne Royer

Quand des apprenants du français parlent entre eux en français de leur langue cible : activités métadiscursives en communication interalloglotte
Sigrid Behrent

Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère
Kim Jin-Ok

Genèse du système d'opposition présent / passé (sous-système du parfait) en allemand chez une apprenante francophone en immersion
Pierre Bange, Rita Carol & Peter Griggs

Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère
Liesbeth Hendrix, Alex Housen & Michel Pierrard

Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours
Mireille Prodeau & Catherine Carlo

Le modèle computationnel de l'acquisition de langues étrangères et ses implications pour l'instruction de langues étrangères
Roberto Foth & Jean-Marc Dewaele

Étude des connecteurs « et » en français L2 , « –te » et « -tari » en japonais L1, dans des récits de locuteurs bilingues japonophones
Dominique Klingler et Daniel Véronique

ISSN : 1626-3162 — Novembre 2002 — M.L.M.S. Éditeur, Saint-Chamas, France

Calendrier prévisionnel

Mai 2003 Numéro 5 :

Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère (Volume 2)
Numéro dirigé par *M. Daniel Véronique* (Université de Paris III : Sorbonne, France)

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)
016 **Colloques et manifestations**
Véronique Fillol (Coordinatrice)
033 **Comptes rendus d'ouvrages**
Véronique Magaud (Coordinatrice)
033 - Compte rendu de l'ouvrage : « **Interactions et discours professionnels, usages et transmission** ». De Cicurel (F.) & Doury (M.), (eds). 2001. *Les carnets du Cediscor*, 7. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle [212 pages]. Par *Véronique Magaud*, Auteure indépendante (France).
037 - Compte rendu de l'ouvrage : « **La féminisation de la langue en Suisse** » d'Elmiger & Wyss (eds). *Bulletin Suisse de Linguistique appliquée, VALS-ASLA*, 72, Institut de linguistique de Neuchâtel, 2001. Par *Marie-Louise Moreau*, Université de Mons-Hainaut (Belgique).
039 - Compte rendu de l'ouvrage : **Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille**. De Giacomi (A.), Stoffel (H.) & Véronique (D.) 2000. Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence. Par *Sun Jili*, Université de Paris III : Sorbonne nouvelle (France).
042 **Liens sur la toile**
Alain Giacomi (Coordinateur)
043 **Nouvelles brèves**
Michèle Monte (Coordinatrice)

048 **Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe**
Par *Bernard Py* — Université de Neuchâtel (Suisse)

056 **Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hibernophones de français L2 : le cas de *on* et *nous***
Par *Isabelle Lemée* — University College Dublin (Irlande)

068 **L'appropriation de la négation du français en milieu guidé : une approche interactionniste**
Par *Corinne Royer* — Universidad Ramon Llull (Espagne)

087 **Quand des apprenants du français parlent entre eux en français de leur langue cible : activités métadiscursives en communication interalloglotte**
Par *Sigrid Behrent* — Université de la Sarre, Sarrebruck (Allemagne)

101 **Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère**
Par *Kim Jin-Ok* — Université de Paris III – DELCA (France)

123 **Genèse du système d'opposition présent / passé (sous-système du parfait) en allemand chez une apprenante francophone en immersion**
Par *Pierre Bange, Rita Carol & Peter Griggs* — Université Lyon II « Lumières » (France)

148 **Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère**
Par *Liesbeth Hendrix, Alex Housen & Michel Pierrard* — Vrije Universiteit Brussel (Belgique, Flandres)

165 **Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours**
Par *Mireille Prodeau & Catherine Carlo*- DELCA, Université de Paris VIII (France)

175 **Le modèle computationnel de l'acquisition de langues étrangères et ses implications pour l'instruction de langues étrangères**
Par *Roberto Foth et Jean-Marc Dewaele* — University of London (Angleterre)

188 **Étude des connecteurs « et » en français L2, « – te » et « -tari » en japonais L1, dans des récits de locuteurs bilingues japonophones**
Par *Dominique Klingler et Daniel Véronique* — DELCA-SYLED, Université de Paris III (France)

207 **Remerciements**
Marges Linguistiques
209 **Les groupes de discussion de Marges Linguistiques**
211 **Forum des revues**
Thierry Bulot
214 **Présentations de thèses**
216 **Rubrique éditoriale**
219 **Échos**
220 **Les appels à contributions**

La volonté de rendre compte des fautes et des erreurs des apprenants de langue étrangère dans les termes d'une grammaire transitoire, geste inaugural de Corder (1967), a inscrit les travaux de recherche naissants sur l'appropriation des langues étrangères (dorénavant RAL), dans la perspective définie par les thèses de Noam Chomsky et ouvert des chantiers de description de séquences de développement en grammaire. Dès lors, la RAL, et tout particulièrement l'étude des acquisitions grammaticales en langue étrangère, ont été traversées par les controverses théoriques sur la nature des connaissances grammaticales et sur les moyens d'en fournir une description et une explication adéquates – débats souvent ramenés à une confrontation entre paradigmes formels et fonctionnels (cf. *infra*). C'est dans ce contexte que doivent s'entendre les questions de l'appel à contribution de *Marges Linguistiques* N° 4 : « Doit-on renvoyer à des compétences distinctes les savoirs grammaticaux et discursifs en cours d'acquisition ? L'acquisition grammaticale est-elle autonome par rapport à l'acquisition pragmatique ? Doit-on considérer que la mise en place de régularités discursives (informationnelles et pragmatiques) favorise les émergences grammaticales ? Les diverses appropriations grammaticales obéissent-elles à la même dynamique que la mise en place de savoir-faire discursifs ? ».

Ces interrogations énoncent quelques-uns des enjeux des travaux sur le discours et la grammaire en RAL. Dans la période récente, et sans parti pris d'exhaustivité, diverses publications ont été consacrées à ces thématiques. Dans leur introduction de 1995 au numéro 2, volume 17 de *Studies in Second Language Acquisition*, K. Bardovi-Harlig et B.S. Hartford esquissent un programme de recherche pour l'étude de la « construction du discours par des locuteurs non natifs » qui reste actuel. Ainsi repèrent-elles les thèmes suivants : i) l'étude de la capacité des apprenants à structurer des textes, ii) la description des implications des propriétés textuelles acquises pour l'appropriation des fonctionnements grammaticaux et l'analyse des possibilités textuelles qu'autorise le développement de marques grammaticales iii) l'observation du développement lexical en relation avec les fonctionnements textuels. Elles évoquent comme horizon de développement l'étude de la mise en place d'une compétence pragmatique en langue étrangère et les inscriptions textuelles des conduites culturelles, telles la participation à des échanges communicatifs en langue étrangère et les constructions identitaires. Perdue 2000 inscrit partiellement le numéro 3 du volume 22 de *Studies in Second Language Acquisition* dans le sillage tracé par Bardovi-Harlig et Harford en 1995, celui de l'analyse des multiples rapports entre les contraintes qui s'exercent au niveau de la proposition et celles qui règlent le niveau discursif ou textuel. Il y ajoute une dimension supplémentaire, celui de l'étude des liens entre le traitement de l'information à transmettre dans une tâche verbale complexe et sa mise en mots, c'est-à-dire l'étude des rapports entre la conceptualisation, au sens où Levelt, 1989 l'emploie pour décrire le travail de structuration du message pré-verbal, et la formulation (Levelt, 1989), c'est-à-dire le travail d'encodage grammatical, d'un texte en langue étrangère.

Comme Bardovi-Harlig et Hartford 1995 le rappellent fort justement, l'étude des capacités à produire des types de textes en langue étrangère est certainement relativement bien avancée. La mise en place de textes et de séquences argumentatifs (cf. par exemple Arditty & Lambert, 1990, ou Giacomi et al., 2000), et de capacités descriptives en langue étrangère, (voir par exemple Carroll et al. 2000) a certes été moins étudiée que celle des compétences narratives, comme l'atteste l'état de la question que dresse Bardovi-Harlig (1995), ou plus récemment les travaux réunis dans Cicurel & Véronique (éds.) (à paraître). Même si du terrain reste à couvrir, beaucoup a déjà été accompli pour comprendre la conduite des interactions en langue étrangère (cf. entre autres, Russier et al., (éds.) 1991, Pekarek-Doehler, (éd.) 2000) et la résolution de diverses tâches communicatives.

Étudier en un seul mouvement la construction d'une compétence grammaticale et le développement discursif comme le suggèrent Bardovi-Harlig, Hartford et Perdue, ou dans un cadre et un contexte différent, Bronckart (Bronckart, 1994 et 1996), c'est s'inscrire dans des perspectives fonctionnalistes en linguistique (cf. *infra*). Une rapide consultation de l'excellent, mais déjà ancien, Clahsen (ed.), 1998, de Friedmann & Rizzi (eds.), 2000 ou d'Archibald, 2000 illustre parfaitement que les différentes directions de travail issues de la théorie de Noam Chomsky décrivent des objets grammaticaux partiellement différents de ceux que travaillent les linguistiques représentées dans Bardovi-Harlig & Hartford (eds.) 1995 ou Perdue (ed) 2000 par exemple, et apportent des réponses divergentes aux questions posées sur l'appropriation linguistique et sur le moteur du développement grammatical. Ainsi, à propos de l'état initial des connaissances en langue étrangère, les travaux issus du chomskysme postulent, avec plus ou moins de force et d'insistance, l'action de connaissances grammaticales spécifiques, de principes de structuration grammaticale, voire de capacités de réglage de paramètres grammaticaux. Il y est question de la contribution de la grammaire universelle à la mise en place de la grammaire en langue étrangère et du rôle de la grammaire de la L1 dans l'appropriation de la grammaire de la L2. On notera l'importante place accordée à l'étude de phénomènes telles l'appropriation des pronoms clitiques en L2 et du paramètre du sujet nul ou encore l'évaluation des incidences du développement de la morphologie grammaticale sur l'acquisition de la syntaxe en L2. Par contre, on n'y trouve que peu d'évocation des liens entre compétence grammaticale et compétence pragmatique, ou à un niveau différent, des rapports entre la grammaire interne que développe l'apprenant et la grammaire externe dont il use pour des raisons d'adéquation sociolinguistique.

Ce rapide survol de quelques publications récentes permet de comprendre les motivations qui ont conduit à l'élaboration de deux numéros successifs de *Marges Linguistiques,* la présente livraison et le N° 5 de Mai 2003. Le projet d'étudier le développement de capacités grammaticales et discursives en langue étrangère engage des débats méthodologiques et théoriques. Il convient d'esquisser brièvement dans ce propos liminaire les termes de ces controverses et leurs effets les plus visibles. Les textes réunis dans cette livraison de *Marges Linguistique*, et dans la suivante, informés de ces débats, abordent par des voies multiples, qui sont rappelées ici, les « enjeux » de l'étude des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère.

***

Si l'on devait dresser une carte des recherches contemporaines sur l'acquisition d'une langue étrangère, on obtiendrait une représentation relativement éclatée : ici des travaux d'inspiration anthropologique et sociologique qui tentent de refonder le domaine des études sur l'appropriation des L2 (cf. par exemple Arditty et Vasseur (éds.), 1999, Pekarek, 1999), là des recherches sur les stratégies de communication (Kasper & Kellerman (eds), 1997) ou sur la pragmatique de l'interlangue (Kasper 1983) qui semblent largement tourner le dos aux premiers ; plus loin des recherches sur les facteurs non linguistiques de l'appropriation d'une langue étrangère ; ailleurs encore des recherches sur l'acquisition de la grammaire, du lexique ou de la prosodie en LE. Ces ensembles, en faible synergie, sont traversés et structurés, comme d'autres secteurs de la linguistique, par des controverses méthodologiques, et des clivages théoriques.

Dès les travaux de Corder (1967) et Selinker (1972), les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère se sont attachées à l'étude du développement des connaissances grammaticales chez les apprenants de L2. Dès les années 70, la comparaison de l'ordre d'acquisition des quatorze morphèmes étudiés par Roger Brown (Brown, 1973) pour l'acquisition de l'anglais L1, avec l'ordre de difficulté d'emploi de ces mêmes morphèmes par des apprenants, enfants et adultes, d'anglais L2, donnait naissance à des théorisations – la *Creative construction Hypothesis* de Burt et Dulay et le *Monitor Model* de Krashen (Dulay, Burt & Krashen, 1982). Jusqu'au début des années 80, beaucoup de débats portent sur des interrogations formulées dans les termes de l'école de Chomsky : faute de performance et erreur de compétence en langue étrangère, propriétés linguistiques des productions d'apprenants en L2 et indétermination des jugements grammaticaux en L2, par exemple.

Formalisme et fonctionnalisme : un premier état du débat

En dépit d'un chomskysme initial, l'examen des différentes thématisations ayant eu cours en RAL indique une première confrontation entre deux perspectives qui se caractérisaient alors ainsi : une démarche qui privilégie la grammaire universelle et la syntaxe, les intuitions de grammaticalité des apprenants, qui isole partiellement l'interlangue des apprenants des autres langues naturelles, et qui néglige les dimensions sociale et pragmatique du procès d'appropriation au profit de la seule réalité psycholinguistique et cognitive, et une démarche plus réaliste, elle-même diverse. En effet, ce deuxième courant regroupe l'orientation labovienne qui cherche à rendre compte essentiellement de l'hétérogénéité de l'interlangue, la démarche fonctionnelle-conceptuelle qui adopte une perspective onomasiologique dans la description des variétés d'apprenants, l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle qui privilégient les interactions verbales. Ces points de vue « fonctionnalistes », quoique partiellement divergents, partagent au moins deux thèses : la reconnaissance de l'antériorité du discours sur la proposition et la priorité accordée à l'inter-relation entre les situations et les échanges verbaux. Les contributions réunies dans cette livraison de *Marges Linguistiques* reflètent bien la diversité du premier « fonctionnalisme » en RAL.

Formalisme et fonctionnalisme : un deuxième état du débat

Dans les années 90, l'affirmation d'un courant interactionniste distinct des fonctionnalismes, et l'approfondissement théorique des courants existants a modifié le paysage de la RAL. En 1996, Marinette Matthey sanctionne cette évolution dans *Apprentissage d'une langue et interaction*, en notant que le champ est marquée par trois ensembles de recherche qu'elle nomme la perspective générativiste, la perspective fonctionnaliste et la perspective interactionniste.

Formalistes et fonctionnalistes ne partagent pas la même vision du langage et des langues, tout en s'intéressant principalement aux systèmes linguistiques. De nombreux chercheurs ont déjà esquissé les divergences et les points de rencontres entre ces deux démarches (cf. Dietrich, à paraître, par exemple). Ainsi, W. Croft, 1995 a tenté de montrer que les formalistes ne réclamaient pas tous avec la même vigueur l'autonomie de la syntaxe – renvoyée à une compétence grammaticale – alors que les faits sémantiques et pragmatiques seraient rejetés vers l'extériorité de la compétence pragmatique. Il a également montré que les fonctionnalistes pouvaient s'intéresser à la description de propriétés syntaxiques sans se préoccuper nécessairement de leurs implications sémantiques et discursives ou informationnelles. Newmeyer, 1998 a montré, à son tour, que les formalistes ne renonçaient pas à la notion de fonction.

Toute recherche en RAL, du moins dans les approches formelles ou fonctionnelles centrées sur l'acquisition des systèmes linguistiques, doit tenter de répondre à des questions sur la nature des connaissances linguistiques et leur représentation dans un cerveau qui maîtrise plusieurs langues, sur l'apprenabilité des langues étrangères, et sur les conditions de mise en œuvre de connaissances linguistiques multiples (Tomlin, 1990). Les écoles formalistes – l'approche en termes de « principes et de paramètres » de la tradition générative, et la grammaire « lexico-fonctionnelle » par exemple – et les écoles fonctionnalistes s'opposent point par point sur les questions suivantes :

- (a) Quel est l'état initial des connaissances en L2 ? Quelle est la nature de l'équipement cognitif reconnu à l'apprenant ? Quels rôles doit-on réserver à la L1, aux autres connaissances linguistiques ? Comment envisager la relation syntaxe, sémantique, pragmatique en acquisition ?

Là où les formalistes voient l'œuvre d'une grammaire universelle innée et des effets de transfert de la grammaire de L1 dans l'appropriation de la grammaire de L2, en posant une priorité au fait syntaxique, les fonctionnalistes posent une inter-relation entre syntaxe, sémantique et pragmatique déterminées par les besoins de la communication et des tâches verbales à accomplir.

- (b) Quelle est la forme des connaissances en LE, tout particulièrement l'articulation entre les représentations cognitives et les représentations linguistiques, et leur évolution ?

Alors que les formalistes adhèrent à une vision modulaire de la cognition et s'inscrivent dans une perspective « symbolique » du fonctionnement de la cognition, les fonctionnalistes sont volontiers holistes et connexionistes (cf. Laks, 1998).

- (c) Quelle place et quel rôle assigner aux interactions sociales verbales dans l'appropriation de la L.E. ?

Pour les formalistes les plus attentifs à l'empirique (pour les autres, la question est réglée par référence au mythe platonicien de la caverne sous le terme du « problème ou du paradoxe de Platon » – comment peut-on élaborer une grammaire linguistique à partir d'un apport déficient et limité ?), l'interaction verbale est essentiellement évoquée en termes de feedback positif et négatif. Les fonctionnalistes, avec des divergences internes, sont sensibles à la pragmatique des échanges linguistiques et discursifs pour l'acquisition.

L'interactionnisme

Les travaux en RAL se sont préoccupés dès la fin des années 70 des apports du natif à l'apprenant. Outre une tradition de travaux sur les interactions en classe de langues que Chaudron 1988 et Van Lier 1988 résument et discutent, de nombreuses recherches ont été conduites sur l'*input*. Dès les années 80, on a tenté de caractériser les ajustements linguistiques et conversationnels des natifs en direction des non-natifs (cf. par exemple M. Long, 1983). La négociation conversationnelle a beaucoup occupé les chercheurs Outre-Atlantique et en Europe (cf. par exemple Faerch & Kasper eds. 1983, Noyau & Porquier 1984, Extra & Mittner eds. 1984, Varonis & Gass 1985). Les efforts des partis de l'échange communicatif pour surmonter les incompréhensions et les malentendus par des conduites préventives ou des conduites de réparation ont été décrits. Les stratégies de communication et d'apprentissage employées par des non-natifs ont fait l'objet de nombreuses études (pour un état du débat sur les stratégies, se reporter à Véronique 1992 et Pekarek Doehler 2000).

L'interactionisme a tenté de surmonter, à l'instar de l'apprenant, la contradiction entre activités communicatives et activités d'apprentissage. Des propositions ont été formulées (De Pietro, Matthey & Py 1989) pour repérer au sein des situations de communication exolingue, des séquences potentielles d'acquisition. Dausendschön-Gay & Krafft 1990 systématisent, à la manière de Bruner, le système de collaboration mis en place entre le locuteur compétent en L2 et l'apprenant sous le terme de Second Language Acquisition Support System (S.L.A.S.S). Dès 1987, R. Ellis et C. Roberts distinguaient clairement deux perspectives dans l'étude de l'acquisition des LE en contexte. Une première démarche, qui pourrait être celle des fonctionnalismes, s'interroge sur l'étude des contextes d'appropriation comme moyen d'appréhender l'acquisition du code linguistique en LE, et le développement de cette compétence linguistique. Dans la seconde perspective, celle retenue par l'interactionnisme, les contextes sociaux sont censés expliquer le développement de la compétence de communication en LE. C. Roberts (1999, p.103) ajoute « alors que le paradigme dominant en ASL a été la création, censée décrire comment tel ou tel phénomène est perçu, mis en mémoire et récupéré, les travaux sur la socialisation langagière s'appuient sur l'observation participante ».

Le courant des travaux interactionnistes s'est unifié et s'est constitué au fil des années en paradigme alternatif aux travaux formalistes et fonctionnels (cf. par exemple Arditty et Vasseur (éds.) 1999). Alors que ces courants envisagent encore l'objet de recherche comme celui de l'acquisition de capacités grammaticales et discursives, pour l'interactionnisme, l'enjeu majeur est désormais le processus de socialisation en langue étrangère.

***

Les dix contributions réunies dans cette livraison de *Marges Linguistique* pourraient être regroupées en deux ensembles, suivant une proposition de Foth et Dewale ici même, le groupe des articles qui tentent de rendre compte des facteurs et des processus sociaux à l'oeuvre dans l'appropriation linguistique et celui des travaux à orientation plus psycholinguistique et cognitive. Si cette dichotomie ne trahit pas la teneur des articles de ce numéro, le lecteur s'apercevra que les relations qui se tissent entre ces textes sont beaucoup plus variées. Fidèles à l'appel à contribution de ce numéro, les articles que l'on va lire abordent fort directement les enjeux « grammaticaux » de l'appropriation linguistiques, un peu moins les aspects discursifs, me semble-t-il. Ces textes présentent un fonds commun que je vais tenter de dégager tout en relevant la diversité des questions théoriques et empiriques qu'ils abordent et des méthodes qu'ils mettent en oeuvre.

En tout premier lieu, il convient de souligner que les apprenants étudiés ici – locuteurs d'allemand, d'anglais, de castillan et de catalan, de coréen et de japonais, de flamand apprenant le français L2 et de français apprenant l'allemand L2 – sont tous des apprenants de langues évoluant en milieu scolaire. Bien que l'objet essentiel de ces travaux ne soit de mettre en relief les caractéristiques de l'apprentissage linguistique en milieu guidé, ce trait mérite cependant d'être souligné. D'ailleurs de nombreuses contributions, celle de Bange et al. ou celle d'Hendrix et al. par exemple, abordent frontalement la question de l'instruction grammaticale en milieu scolaire. Avec des accentuations différentes, les contributions de ce numéro tentent toutes de comprendre l'appropriation d'une langue étrangère comme une entreprise socialement située, qui implique une dimension cognitive. La volonté de rendre compte de démarches cognitives tout autant que sociolinguistiques conduit beaucoup d'auteurs à se réclamer de variétés du socio-constructivisme. Les travaux réunis ici abordent quatre thématiques liées :

- la description des séquences développementales en grammaire et les questions que cela pose sur le plan de l'appréhension des fonctionnements cognitifs et sur le plan de la description linguistique ; référence est faite à Anderson, Vygotski et Bruner.
- le mode de recueil des échanges exolingues et les fonctionnements de la communication exolingue, leurs articulations avec les représentations métalinguistiques des apprenants en L2,
- la saisie de la variabilité grammaticale renvoyée aux fonctionnements sociaux ; le désir de prendre en compte la dimension sociale de l'acquisition révèle également des divergences quant au mode d'appréhension du social et à son articulation avec la linguistique (cf. les contributions de Lemée et de Bange et al.),
- le statut du discours et du macrosyntaxique dans l'appropriation d'une L2. Une interrogation en creux se manifeste à propos des observables et des modes de traitement des données acquisitionnelles – cf. le débat chez Bange, comme chez Py à propos de la notion de règle linguistique ou de règle procédurale – associée à une interrogation sur l'application des modèles aux données acquisitionnelles (cf. les contributions de Py, et de Bange).

Ces textes s'inscrivent fermement dans les polémiques scientifiques qui animent le champ des recherches sur l'acquisition des langues étrangères, en s'opposant dans l'ensemble aux thèses des travaux formalistes et chomskyens en RAL.

***

Bernard Py se préoccupe de la description de l'état initial de l'apprenant en L2. Dans la lignée des travaux anciens de Deulofeu (1986), ou plus récents sur la « variété de base » (Klein & Perdue, 1997), il pointe la contradiction entre la complexité des tâches cognitives et communicatives de l'apprenant en L2 et la faiblesse de ses ressources linguistiques. Selon Py, l'apprenant de langue étrangère, surtout en milieu dit naturel, résoud ses problèmes de communication en surexploitant les ressources macrosyntaxiques au dépend des ressources microsyntaxiques de la langue cible qu'il ne maîtrise pas encore. Py tente ainsi d'illustrer comment les moyens du discours, entendu comme organisation globale cohérente et intelligible de l'information suppléent à la construction des micro-systèmes grammaticaux. Chemin faisant, cet auteur aborde la question, traitée également par Bange et al. du format de description des comportements et processus d'appropriation.

La contribution d'Isabelle Lemée relève d'une tradition de recherche d'inspiration labovienne, bien illustrée par Tarone (Tarone, 1978) et plus récemment par Dewaele & Mougeon (éds.) 2002. Elle se propose d'étudier à l'aide de l'outil de description quantitative *Varbrul* l'acquisition et l'utilisation des pronoms sujets *on* et *nous*, utilisés en alternance pour désigner un groupe de personnes incluant le locuteur par 44 apprenants hibernophones de niveau avancé de français L2. Outre l'appréhension du développement de l'acquisition de *on*, ce travail parvient à établir le rôle positif de la résidence à l'étranger dans le développement grammatical en L2.

S'inscrivant dans une perspective interactionnistes ert scocio-constructiviste, Corinne Royer, montre l'intérêt de prendre en compte le facteur discursif, la dynamique interactionnelle et les phénomènes d'énonciation, pour la compréhension de l'acquisition d'un point grammatical en contexte scolaire.

Bien que l'itinéraire d'acquisition de la négation en français L2 suive la transition d'une acquisition lexicale de nature pragmatique vers l'émergence d'un système grammatical analysé, C. Royer explique certaines différences significatives entre le développement de la syntaxe 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.

Sigrid Behrent décrit minutieusement les conduites métadiscursives en communication interalloglotte, une situation d'interaction verbale spécifique de la communication exolingue. Chemin faisant, elle propose une redéfinition du métadiscursif qui rappelle les définitions proposées par Bouchard & de Nuchèze, 1986. La contribution de Kim Jinok comporte également un effort pour définir des notions telles que l'implicite et l'explicite, ou encore le métalinguistique. On pourra comparer les propositions de Kim et celles de Bange et al. par exemple. À partir d'un corpus longitudinal de verbalisations métalinguistiques sollicitées, Kim Jinok aborde l 'analyse du métacognitif dans une perspective de psychologie cognitive. En conclusion de son étude, elle plaide pour un enseignement explicite métalinguistique, ce qui rapproche son travail des conclusions de Bange et al. et de Hendrix et al.

Pierre Bange, Rita Carol & Peter Griggs livrent une étude clinique longitudinale de la genèse du système d'opposition présent/passé en allemand chez une apprenante francophone en immersion. Cette étude extrêmement détaillée fournit une définition du fait grammatical envisagé du point de vue d'une théorie des activités cognitives, celle d'Anderson, et d'une théorie de l'action communicationnelle. Elle retrace la trajectoire d'appropriation de ce microsystème grammatical de l'allemand, de la première apparition de formes idiosyncrasiques construites avec un auxiliaire à l'évolution vers des formes approchées du parfait allemand. La contribution de Bange et al. qui s'inscrit dans une perspective socio-constructive, où le social et le cognitif sont profondément intriqués, illustre le travail de réglage entrepris par l'apprenante, qui conduit l'élaboration progressive de la règle conventionnelle par des processus de généralisation et de discrimination et le feedback externe.

La contribution de Liesbeth Hendrix, Alex Housen & Michel Pierrard traite de l'enseignement de langue étrangère en milieu guidé comme les articles qui la précèdent. Elle propose un apport complémentaire aux textes de Royer, Kim et Bange et al. en s'interrogeant sur le rôle de l'instruction grammaticale et sur son efficacité. Il est de nouveau question de métalinguistique et d'apprentissage implicite et explicite. La recherche interroge l'instruction axée sur la forme, définie par son caractère implicite ou explicite, son orientation inductif ou déductif et le moment de sa mise en œuvre, c'est-à-dire orientée vers l'input ou l'output. La démarche méthodologique retenue est de type expérimental et l'administration de la preuve se fonde sur un appareil statistique. L'une des conclusions remarquables de ce travail est de montrer l'utilité didactique d'une instruction orientée vers la forme et vers la formulation de règles métalinguistiques.

Mireille Prodeau & Catherine Carlo étudient le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2. À partir de l'étude de récits d'étudiants britanniques qui apprenent le français en milieu institutionnel, les auteurs décrivent les inter-relations entre grammaire et discours dans ce microsystème de la langue cible.

Roberto Foth & Jean-Marc Dewaele, rejoignant les préoccupations théoriques de Py et de Bange et al., présentent un modèle de l'acquisition de langues étrangères (R. Ellis, 1993) où les processus cognitifs mobilisés sont envisagés de façon computationnelle. La contribution de Klingler & Véronique, qui clôt cette livraison, s'inscrivant, elle, dans le cadre des travaux de Levelt, cherche à saisir à travers une analyse grammaticale et discursive de l'emploi du connecteur *et* en français L2, et de ses équivalents traductionnels en japonais L1, les liens entre conceptualisation et formulation chez des bilingues asymétriques.

Aux questions initiales posées par l'appel à communication, les contributions à *Marges Linguistiques* N° 4 apportent des réponses qui insistent sur les liens entre fonctionnements grammaticaux et données textuelles. Ces articles s'inscrivent dans une perspective qui se propose d'étudier l'articulation du discours et de la grammaire et l'intrication du social et du cognitif dans l'appropriation linguistique.

Références bibliographiques

Archibald (J.), (ed.). 2000. *Second Language Acquisition and Linguistic theory.* Oxford : Blackwell.

Arditty (J.) & Lambert (M.). 1990. « Rhétorique argumentative et pratique de l'écrit ». in : Gaonac'h (D.), (ed.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le français dans le Monde. Recherches et Applications.* Février-Mars 1990, pp. 59-67.

Arditty (J.) & Vasseur (M.-T.), (éds.). 1999. « Interaction et langue étrangère ». *Langages*, pp. 134.

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.

Bardovi-Harlig (K.) & Hartford (B.-S.). 1995. « The Construction of Discourse by Nonnative Speakers : Introduction ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 2, pp. 125-128.

Bronckart (J.-P.). 1994. « Action, langage, discours : les fondements d'une psychologie du langage ». in : *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 54, pp. 7-64.

Bronckart (J.-P.). 1996. « L'acquisition des discours ». in : Moirand (S.), (éd.). 1996. *Le discours : enjeux et perspectives. Le français dans le Monde. Recherches et Applications.* Juillet, pp. 55-64.

Brown (R.). 1973*. A fiirst language.* Harmondsworth : Penguin.

Chaudron. (C.). 1988. *Second Language Classrooms : research on teaching and learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Cicurel (F.) & Véronique (D.), (eds.). à paraître. *Discours, action et appropriation des langues.* Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Clahsen (H.), (ed.). 1998. *Generative Perspectives on Language Acquisition. Empirical Foundings, Theoretical Considerations and crosslinguistic comparison.* Amsterdam : J. Benjamins.

Corder (S.-P.). 1967. « The significance of learner's errors ». in : *International Review of Applied Linguistics*. 5, pp. 161-170 [Traduction fr. : « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». in : *Langages,* 57, pp. 9-16].

Croft (W.). 1995. « Autonomy and functionalist linguistics ». in : *Language*, 71, 3, pp. 490-532.

Dausendschön-Gay (U.). & Krafft (U.) 1990. « Eléments pour l'analyse du SLASS ». Communication présentée au Colloque *Interaction et acquisition : variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs, Réseau Européen Acquisition des langues.* Bielefeld : exemplaire ronéotypé.

De Pietro (J.-F.), Matthey (M.) & Py, (B.). 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». in : Weil (D.) & Fugier (H.), (eds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique.* Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

Deulofeu (H.-J.). 1986. « Sur quelques procédés de hiérarchisation de l'information dans des récits d'apprenants marocains en milieu naturel – pour une conception souple des rapports entre phénomènes de micro et de macrothématisation ». in : Giacomi (A.) & Véronique (D.) (eds.). *Actes du 5e Colloque International surl'acquisition d'une langue étrangère – perspectives et recherches*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 263-283.

Dewaele (J.-M.) & Mougeon (R.), (eds.). 2002. « Appropriation de la variation en français langue étrangère ». in : *Aile,* 17.

Dietrich (R.). à paraître. « Language Acquisition II : Second Language Acquisition Research in the 20th Century ». in : Auroux (S.). et al. *Histoire des sciences du langage*. Berlin : Walter de Gruyter.

Dulay (H.), Burt (M.) & Krashen (S.). 1982. *Language Two.* Oxford : Oxford University Press.

Ellis (R.) & Roberts (C.). 1987. « Two approaches for investigating Second Language Acquisition in context ». in : Ellis (R.), (ed.). *Second Language Acquisition in Context*, Englewood-Cliffs (N-J.) : Prentice-Hall International, pp 3-21.

Extra (G.) & Mittner (M.), (eds.). 1984. *Studies in Second Language Acquisition by Adult Immigrants.* Tilburg : Tilburg University.

Faerch (C.) & Kasper (G.), (eds). 1983. *Strategies in Interlanguage Communication.* London : Longman.

Friedmann (M.-A.) & Rizzi (L.), (eds). 2000. *The Acquisition of Syntax.* Harlow, England : Longman.
Giacomi (A.), Stoffel (H.) & Véronique (D.). 2000. « Séquences argumentatives en français langue 2 chez des appenants arabophones ». 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. 225-244.
Jordens (P.), (ed.) 1997. Introducing the basic varitey. *Second Language Research*. 13, 4.
Kasper (G.) & Blum-Kulka (S.), (eds.). 1993. *Interlanguage Pragmatics.* Oxford : Oxford University Press.
Kellerman (E.), Kasper (G.), (eds.). 1997. *Communication Strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London : Longman.
Klein (W.) & Perdue (C.). 1992*. Utterance Structure (Developing Grammars Again).* Amsterdam : John Benjamins Pub. Co.
Klein (W.) & Perdue (C.). 1997*.* « The Basic Variety (Or couldn't natural languages be much simpler ?) ». in : *Second Language Research*, 13, pp. 301-348.
Klein (W.). 1989. *L'acquisition de langue étrangère.* Paris : Armand Colin.
Laks (B.). 1996. *Langage et cognition. L'approche connexioniste.* Paris : Hermès.
Levelt, (W.-J.). 1989. *Speaking. From Intention to Articulation.* Cambridge, MA. : M.I.T. Press.
Long (M.-H.). 1983. « Linguistic and conversational adjustements to non-native speakers ». in : *Studies in Second Language Learning,* 5, pp. 177-193.
Matthey (M.) 1996. *Apprentissage d'une langue étrangère et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances en situation exolingue.* Berne : Peter Lang
NewMeyer (F.-J.). 1998. *Language Form and Language Function.* Cambridge, Mass. : The M.I.T. Press.
Noyau (C.) & Porquier (R.). 1984. *Communiquer dans la langue de l'autre.* Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
Pekarek Doehler (S.). 1999. *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde.* Fribourg (Suisse) : Éditions Universitaires.
Pekarek Doehler (S.). 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». in : Pekarek Doehler (S.), (ed.). 2000. « Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères ». in : *Aile*, 12, pp. 3-26.
Pekarek Doehler (S.), (ed.) 2000. « Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères ». in : *Aile*, 12.
Perdue (C.). 2000. « Introduction : Organizing Principles of Learner Varieties ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 3, pp. 299-305.
Roberts (C.). 1999. « Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. » in : *Langages*, 134, pp. 101-124.
Russier (C.), Stoffel (H.) & Véronique (D.), (eds.) 1991. *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
Schwarz (B.-D.). 1997. « On the basis of the basic variety… ». in : Jordens (P.), (ed.), pp. 386-402.
Selinker (L.). 1972. « Interlanguage ». in : *International Review of Applied Linguistics.* X, 3, pp. 209-231.
Tarone, (E.). 1988. *Variation in Interlanguage*. London : Edward Arnold.
Tomlin (R.). 1990. « Functionalism in Second Language Acquisition ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 2, pp. 155-178.
Van Lier (L.). 1988. *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and second-language classroom research.* London : Longman.
Varonis (E.) & Gass (S.). 1985. « Native/Nonnative conversations : A Model of Negociation of Meaning ». in : *Studies in Second Language Acquistion*, 4, 2, pp. 114-136.
Véronique (D.). 1992. « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». in : *Aile*, 1, pp. 5-35.

7-8 Février 2003

Titre : L'espace dans les langues : systèmes linguistiques et catégories cognitives
Dates et lieu : Du 7 au 8 février 2003, Paris, École Normale Supérieure (France).
Contact : secretariat.tul@ivry.cnrs.fr — Colloque international organisé par le GDR 1955 du CNRS « Diversité et évolution des langues : enjeux cognitifs »
URL : /

Descriptif : De la tradition philosophique kantienne à la théorie cognitive de l'inscription corporelle de l'esprit, l'espace est le plus souvent considéré comme un primitif cognitif universel, une « forme a priori de l'intuition » conditionnant l'expérience au sens le plus large du terme. De ce point de vue, l'étude de l'expression linguistique de l'espace est particulièrement intéressante car les langues semblent capter et expliciter les contraintes de l'expérience pour construire la référence spatiale, tout en conférant aux représentations spatiales une propriété fondamentale de détachabilité référentielle, caractéristique du langage et qui les distingue de celles que produit l'expérience perceptive de l'espace. Cette détachabilité fondamentale du langage permet à la fois une dissociation et un choix dans les composants de la référence spatiale ainsi construite, et une (ré) utilisation des morphèmes à valeur spatiale pour exprimer des valeurs plus abstraites, telles que des relations causales ou argumentatives.

Se pose alors la question de la primauté et de la généricité de la catégorie de l'espace dans les langues. Dans quelle mesure l'espace, tel qu'il est encodé dans les langues, reflète-t-il des formes de l'expérience (perceptive) et lesquelles ? L'espace constitue-t-il une catégorie pure et première d'où sont dérivées ensuite d'autres valeurs linguistiques ? Cette question a été posée par les grammaires cognitives en général et par la théorie de la métaphore en particulier. Elle est aussi particulièrement pertinente à la lumière des nombreuses dérivations attestées dans l'histoire des langues, indiquant souvent, pour un même terme, une évolution allant d'un sens spatial concret à une valeur discursive abstraite. Quels sont alors les mécanismes cognitifs qui permettent ces passages ? Inversement, certaines analyses linguistiques récentes posent que la valeur spatiale de ces termes n'est ni première, ni même purement spatiale mais déjà investie d'autres propriétés, telles que la fonctionnalité de l'objet à situer, sa force ou sa résistance, ou encore la finalité de la relation spatiale que construit le locuteur dans l'énoncé. Dans cette conception, l'espace dans la langue n'est donc pas une catégorie première mais déjà le produit d'une construction. Quels types d'arguments peut-on fournir pour trancher entre ces différentes conceptions ?

Or, au cours de ces vingt dernières années, de nombreuses études de linguistique, de psycholinguistique et d'anthropologie culturelle ont révélé l'existence de systèmes spatiaux assez variés à travers les langues et les cultures. Ces variations concernent, par exemple, les moyens par lesquels les langues encodent l'information spatiale (verbes, affixes, classificateurs, particules), les composants encodés ou les systèmes de repérages utilisés (absolus, égocentriques, relatifs). Diverses expériences ont, en outre, montré que le système linguistique conditionnait au moins en partie la nature de l'information sélectionnée par les locuteurs pour l'expression de la référence spatiale, ainsi que son accessibilité cognitive, remettant ainsi en cause l'universalisme supposé de la catégorie de l'espace. Ces travaux posent alors des questions concernant l'impact de la catégorisation linguistique sur la perception, ainsi que l'existence d'un seul système (supramodal) ou de deux systèmes distincts (linguistique vs perceptif et moteur) de représentations spatiales.

La problématique de l'espace se trouve donc renouvelée sous la forme de plusieurs questions fondamentales auxquelles le colloque apportera l'éclairage de la linguistique (typologie, diachronie, langue des signes), de l'anthropologie cognitive, de la philosophie du langage, de la psycholinguistique et des neurosciences.

Le 15 Février 2003

Titre : Workshop : Politeness and (business) communication across national borders
Dates et lieu : Le 15 Février 2003, University of the West of England, Bristol (England)
Contact : Kate.Beeching@uwe.ac.uk et/ou Fiona. Burke@uwe.ac.uk
URL : /

Descriptif : Organised under the aegis of the Association for French Language Studies and the Centre for European Studies at the University of the West of England, Bristol, this workshop welcomes proposals for papers on the notion of politeness and intercultural communication from scholars working on different languages across the globe.

There will be two main foci :

- Conventions of politeness in different (business/language) contexts. Guest speaker : Sara Mills ;
- Translation as Intercultural Communication.

6-8 Mars 2003

Titre : Pronoms de 2e personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe
Dates et lieu : du jeudi 6 au samedi 8 mars 2003 — Paris (France)
Contact : colloque2p@biparis.lon.ac.uk
URL : /

Descriptif : Organisé sous l'égide du **Forum des langues européennes à Paris,** ce colloque aura lieu à Paris du jeudi 6 au samedi 8 mars 2003.

Il a pour objet l'étude des pronoms et formes d'adresse de deuxième personne (*tutoiement* et *vouvoiement*, etc.) dans les langues des membres du Forum : allemand, anglais, basque, catalan, espagnol, finnois, français, galicien, italien, néerlandais, portugais et suédois.

Le colloque se fixe comme tâches principales de fournir une description des usages pronominaux actuels, et d'approfondir les évolutions intervenues au cours du siècle dernier. Toutefois, la possibilité de communications consacrées à des périodes plus reculées n'est pas exclue.

Les interventions se feront, en principe, en français. Cependant, dans le cas où un intervenant ne maîtriserait pas suffisamment bien le français, l'emploi d'une autre langue serait aussi possible, après consultation avec le comité organisateur.

Les intervenants disposeront de 20 minutes pour leur présentation, suivies de 10 minutes de discussions. Les exposés individuels pourraient aborder :

- les variations géographiques et sociolinguistiques (portant sur une ou plusieurs langues ou varietés linguistiques, dans un seul pays ou dans plusieurs pays)
- l'évolution diachronique des pronoms et formes d'adresse de deuxième personne (dans l'optique d'éclaircir les usages actuels)
- les variations discursives et stylistiques (différences oral / écrit, usages dans les différents types de texte et de média)
- les problèmes liés à la traduction et à l'apprentissage des langues étrangères

Pour chaque langue, une conférence plénière sera assurée par un expert invité.

7-8 Mars 2003

Dates et lieu : 7 et 8 mars 2003, Montpellier (Montpellier III, Université Paul Valéry, Salle Jourda), 34000 (France)
Contact : jch.prax@tpinfo.univ-montp3.fr — UMR 5475, CNRS-Université Montpellier III
URL : http://alor.univ-montp3.fr/umr5475/

Descriptif : Issu des travaux de M. Bakhtine, le concept de dialogisme repose sur le constat que l'énoncé laisse entendre d'autres voix que celle de l'énonciateur principal. Toute énonciation est vue comme une réponse consciente ou non à d'autres énonciations, actuelles ou virtuelles, antérieures ou à venir. Aussi l'énoncé n'est-il pas le produit d'une seule instance mais de plusieurs. Cette pluralité des instances énonciatives a été problématisée par différentes approches. Certaines s'inspirent du concept bakhtinien, ainsi l'*hétérogénéité énonciative* (Authier-Revuz) ou la *polyphonie énonciative* (Ducrot) ; d'autres par contre n'y font pas référence comme les notions de *formation discursives* et d'*interdiscours* (Foucault, Fuchs et Pêcheux). Ces études sont au carrefour des théories de l'énonciation, de l'analyse du discours, de la sociolinguistique et de la pragmatique ; quand des formes sont repérées et étudiées en tant que faits dialogiques, elles le sont le plus souvent dans la perspective syntaxique et sont traitées dans un cadre phrastique et/ou textuel.

Les récents travaux de Moirand, Sériot et Siblot déplacent le cadre d'observation des faits dialogiques en le recentrant sur les unités nominales. En cela ils font écho à la réflexion bakhtinienne qui voyait dans les mots le lieu premier du conflit entre les voix énonciatives, mais ils concentrent leurs observations sur une partie du grand ensemble des mots. Il ne s'agit pas de s'orienter dans des études du nom hors co(n) texte, encore moins de fermer l'approche du dialogisme de la nomination à partir de marqueurs syntaxiques. Il s'agit de placer le thème de ce colloque dans une perspective visant une confrontation effective des deux notions de *dialogisme* et de *nomination* en s'interrogeant sur le rôle échu au nom dans le phénomène dialogique.

Cette descente dans l'« arène » nominale pourrait notamment aider à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes – comment l'acte de catégorisation, social et linguistique, dont est issu le nom reproduit-il l'aptitude de l'énoncé à faire entendre plusieurs voix ? Quel rapport entre cet acte de catégorisation et l'actualisation nominale en discours, notamment face à des énoncés monotermes ? Comment les phénomènes de la variation linguistique et de l'emprunt intègrent-ils les divergences entre les instances énonciatives ? L'incidence des faits dialogiques sur les problèmes de morphologie lexicale et les aspects lexicométriques serait également intéressante à interroger.

Telle est la problématique proposée pour le « Colloque des Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage » qui aura pour but de mettre en rapport ou de confronter diverses analyses tout en permettant à de jeunes chercheurs d'exposer leurs travaux et de bénéficier de ceux de chercheurs confirmés.

13-14-15 Mars 2003

Titre : Le lexique : apprentissage et enseignement
Dates et lieu : 13-14-15 mars 2003, Université Stendhal, Grenoble III (France)
Contact : Josee.colin@u-grenoble3.fr
URL : /

Descriptif : Le lexique apparaît négligé dans les apprentissages en langue, restreint à un enseignement soit fossilisé dans des routines pédagogiques, soit annexé à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux (lecture, compréhension des textes, production d'écrits). Souvent réduit à la consultation du dictionnaire, l'apprentissage du lexique se fonde souvent sur une conception pauvre et simpliste de la référence, ramenée à une simple correspondance entre les mots et les choses.

Les travaux didactiques sur la question reflètent également cette désaffection : dans la plupart des manuels, le lexique apparaît comme un outil utilisé pour résoudre d'autres problèmes, orthographiques en particulier ; par ailleurs, les travaux menés en didactique du texte, et s'appuyant sur les linguistiques de l'énonciation, s'intéressent peu à la dimension lexicale, alors même que la perspective discursive gagnerait à prendre en compte de manière plus attentive les faits lexicaux.

Pourtant, le lexique est un objet largement décrit et théorisé en lexicologie et en morphologie, et on a assisté ces dernières années à un renouveau des recherches en sémantique lexicale, dans différents cadres de recherche (sémantique générative, théorie sens-texte, sémantiques référentielles, cognitives, discursives, etc.). On se trouve donc confronté à une situation paradoxale : l'abondance des travaux universitaires n'implique pas l'existence, actuellement,

de ce que l'on pourrait identifier comme une didactique du lexique, et les travaux initiés par J. Picoche à partir de 1977 n'ont pas permis l'émergence d'un véritable paradigme de recherche.

Le colloque voudrait contribuer à réévaluer la préoccupation lexicale dans le champ didactique : il s'agit de préciser les enjeux proprement linguistiques et développementaux de l'enseignement-apprentissage du lexique, mais aussi d'interroger et/ou d'expliciter les conditions, les démarches et les outils-supports de cet apprentissage. En nous inscrivant dans le cadre d'une conception dynamique du sens, nous postulons que la signification des mots n'est pas donnée, qu'elle évolue et se construit progressivement en relation avec la maturation de la pensée conceptuelle.

Cette évolution doit cependant être guidée et accompagnée, tant au plan syntagmatique (on n'apprend pas à manier des mots, mais des combinaisons de mots), qu'au plan paradigmatique (peut-on apprendre à rapprocher, comparer et à confronter les mots, et en fonction de quels critères ?). De nombreuses autres questions sont également à discuter pour renouveler la didactique du lexique : quelles terminologies adopter (« mot », « unité lexicale », « lexie », etc.) et à quelles fins ? Que faire de l'héritage structuraliste, qui a laissé des traces dans les pratiques didactiques (grilles sémiques, etc.) ? Que peut apporter une approche morphologique ou morphosyntaxique des faits lexicaux ?

D'autres questions peuvent concerner les outils (dictionnaires, concordanciers, corpus, etc.). Sans revenir sur la question autrefois longuement débattue, de ce que pourrait être un « dictionnaire d'apprentissage » du lexique, il nous semble plus heuristique d'essayer de préciser comment et dans quel cadre ces outils pourraient avoir une utilité, quels seraient les moyens de les rendre pleinement efficaces. De manière générale, le colloque accordera une place importante à l'opérationnalisation de la démarche didactique, et s'intéressera à la manière dont le lexique peut faire l'objet d'un apprentissage spécifique, susceptible de développer les compétences lexicales des locuteurs ou des scripteurs. Quelle que soit l'entrée retenue (linguistique, psycholinguistique ou sociolinguistique), les implications des recherches pour l'enseignement-apprentissage du lexique seront illustrées par des exemples se référant à des situations ou à des corpus pouvant faire l'objet d'un traitement didactique. Le colloque vise en effet, à son terme, à formuler des propositions ou des directions de travail suffisamment claires pour qu'elles puissent être reprises et travaillées dans le cadre de la formation des enseignants.

Les contributions s'orienteront autour de cinq axes :

1. Quel statut pour l'apprentissage du lexique ?
2. Quelles démarches d'apprentissage, quels outils ?
3. La construction du lexique : aspects morphologiques, sémantiques et syntaxiques
4. Le lexique en discours
5. La construction du lexique : aspects cognitifs et culturels.

Les 20-21 Mars 2003

Titre : Journées scientifiques Sémantique et Modélisation
Dates et lieu : 20-21 mars 2003, Paris (France)
Contact : Journées organisées par le GDR Groupement de recherche 2521 « Sémantique et Modélisation » 2001-2005 avec le ENST (École Nationale Supérieure des Télécommunications).
URL : http://semantique.free.fr ou http://infres.enst.fr/jsmmeeting

---

Descriptif : Depuis les années 80, la sémantique, sans s'éloigner de la rigueur méthodologique qui depuis ses fondateurs, Frege et Montague, lui assure une place au sein des disciplines scientifiques, a élaboré des théories et des formalismes destinés à assurer la flexibilité et la couverture empirique requises pour un traitement fin des données linguistiques. Des éléments initiateurs très significatifs de ce développement sont la généralisation du modèle de la quantification, l'émergence des théories dynamiques, et des re-délimitations des domaines respectifs de la sémantique et de la pragmatique.
Comme le témoigne la récente création du GDR Sémantique & Modélisation, on assiste aujourd'hui en France à l'émergence d'une communauté nouvelle autour de la sémantique dite

formelle. Dans l'optique partagée au sein de cette communauté, l'étape descriptive et analytique est suivie d'une étape de modélisation, qui vise à valider les prédictions fondées sur les observations et, plus fondamentalement, à pénétrer les mécanismes abstraits de construction du sens.

Les Journées scientifiques Sémantique et Modélisation s'adressent à tous les chercheurs qui intègrent une étape de formalisation et de modélisation dans leurs travaux. On s'y interrogera en premier lieu sur la relation entre la modélisation et les théories en sémantique. Seront ainsi privilégiées les études qui montrent la valeur ajoutée de la modélisation dans une démarche explicative et donc prédictive.

Problèmes empiriques

Ces journées scientifiques sont ouvertes à toutes les recherches en cours en sémantique. Parmi d'autres : indexicalité, connecteurs, prépositions, termes de polarité et free-choice items, polysémie, indéfinitude/définitude, mots en WH, typage sémantique des entités, marqueurs temporels et aspectuels, massif/comptable, sémantique du formatage de l'information, traitement des pluriels.

Modélisation

Ces journées sont ouvertes à toutes les approches actuelles dans le domaine de la modélisation, de la sémantique computationnelle et du travail sur grands corpus. Seront considérés aussi bien les modèles nés dans le cadre de la linguistique (comme les sémantiques dynamiques, la théorie de la représentation du discours…) que ceux développés dans le cadre de la théorie des langages formels (comme le pi-calcul, la théorie des processus, le mu-calcul…). Ces travaux ayant au départ une justification formelle, les communications devront mettre en valeur leur intérêt pour la sémantique.

Les 20-21 Mars 2003

Titre : 3° colloque du RSF (Réseau français de Sociolinguistique) : **Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité / Terrains d'intervention et modèles d'analyse**
Dates et lieu : 20-21 mars 2003, ENS Lettres et Sciences Humaines, Lyon (France)
Contact : cvandenavenne@ens-lsh.fr
URL : /

Descriptif : La thématique de ce colloque s'inscrit largement dans le prolongement de celles qui avaient été retenues pour les colloques précédents (Tours 2000, Grenoble 2001), où diverses formes de pluralité avaient été au centre des interventions et des échanges et où les contacts de langues étaient posés comme objet d'intérêt majeur pour la sociolinguistique. La rencontre de Lyon pourrait contribuer à l'approfondissement de la réflexion collective en articulant trois questionnements de niveaux différents, mais de nature complémentaire.
1. Les contacts de langues ne se réalisent que rarement sur le mode de la juxtaposition statique pratique donnant simplement lieu à des ajustements à la marge pour les « systèmes », à des (re) constructions et gestions de répertoires pour les individus, à des fixations de normes et une régulation de la variation pour les collectivités. C'est d'abord dans des contextes de mobilité que se produisent les contacts : mobilité migratoire, mobilité professionnelle, mobilité d'un parcours de formation, projet de mobilité sociale passant par l'une et/ou l'autre de ces autres formes de mobilité. Ces expériences de la mobilité sont, du point de vue sociolinguistique, l'occasion de déstabilisations, de reconfigurations, souvent de réductions des réseaux d'appartenance et ces processus affectent les pratiques, les représentations et les répertoires linguistiques des acteurs concernés.
2. Centrer l'analyse sur les déplacements (les changements de lieu, de place, de statut, par nécessité ou par choix) de groupes ou d'individus, c'est se demander comment et avec quels effets, du point de vue de la sociolinguistique, s'effectue cette entrée en contact avec de nouvelles langues et variétés, cette éventuelle prise de distance ou perte de contact avec d'autres langues ou variétés, ou les mêmes, mais dans une économie autre. L'important est peut-être alors, à partir et au-delà de la diversité des situations, de poser ou de dégager des instruments d'observation et des cadres interprétatifs qui présentent une transversalité suffisante pour

dépasser le niveau monographique de l'étude de cas. Étudier la mobilité suppose sans doute des instruments plus souples, à même de saisir le mouvement, donc probablement des épistémologies en partie renouvelées.
3. Les déplacements ici rapidement thématisés intéressent aussi d'autres secteurs disciplinaires au titre de la sociologie, de l'étude des interactions, de l'acquisition des langues, ou de la relation interculturelle. Une confrontation des outils et des modèles retenus peut, autour de ces formes de changement, s'avérer fructueuse, tant pour ce qui est des options théoriques que sur le plan des interventions (politique des langues, didactique…). Descriptions, prévisions, peuvent aussi contribuer à ce que les mobilités se passent (au) mieux.

Les 20, 21 et 22 Mars 2003

Titre : Langue et étude de la langue
Dates et lieu : 20-21-22 Mars 2003, IUFM d'Aix-Marseille (France)
Contact : c.vargas@aix-mrs.iufm.fr
URL : /

Descriptif : étude de la langue, apprentissages, pratiques et représentations.

Les 27, 28, 29 Mars 2003

Titre : Colloque International de l'AAI International AAI Workshop / « Interfaces prosodiques » — « Prosodic Interfaces »
Dates et lieu : 27-28-29 Mars / March 2003 — Nantes (France)
Contact : Ces journées sont organisées par l'équipe AAI (Acoustique, Acquisition et Interprétation) de l'Université de Nantes, JE2220- ip2003@humana.univ-nantes.fr
URL : /

Descriptif : Comme les années précédentes, l'équipe AAI de l'Université de Nantes organise un colloque international. Vous avez été nombreux à participer à ces manifestations, et nous espérons que vous serez tout aussi nombreux à nous rendre visite en mars 2003.

Nous vous proposons cette année de nous intéresser au champ de la prosodie, qui a acquis un caractère central et incontournable dans nombre de domaines. C'est le sens du terme « interfaces », qui voudrait insister sur l'articulation entre la prosodie et d'autres terrains de recherche.
Comment se relient par exemple la prosodie et la syntaxe, la pragmatique, la gestualité ?

Quelles grilles d'analyses, phonétiques ou phonologiques, peut-on appliquer aux phénomènes prosodiques ?

Que nous apprennent sur le langage la pathologie et l'acquisition de la prosodie ? Quelle est l'amplitude de la variation prosodique entre les langues du monde, ou à l'intérieur de ces langues, et peut-on faire une typologie de la prosodie ?

Que nous apprennent du rôle de la prosodie le bilinguisme, ou l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Toutes ces questions, et bien d'autres encore, seront nous l'espérons abordées en mars 2003 à Nantes.

31 Mars 2003 — 1 Avril 2003

Titre : TIA 2003 — Cinquième rencontre « Terminologie et Intelligence Artificielle »
Dates et lieu : 31 Mars 2003 — 1 Avril 2003, Strasbourg (France)
Contact : Le groupe TIA (http://www.biomath.jussieu.fr/TIA/) est organisateur de cette conférence. farid.cerbah@dassault-aviation.fr
URL : http://www.biomath.jussieu.fr/TIA/

Descriptif : Sous l'effet de l'informatique en réseau, institutions, entreprises et laboratoires se trouvent aujourd'hui confrontés aux problèmes considérables posés par la taille et la diversité des documents spécialisés. Accéder à de vastes collections de documents, identifier les documents pertinents, les diffuser de manière ciblée, les traiter pour en extraire de l'information structurée, telles sont entre autres, les tâches auxquelles la terminologie peut contribuer à apporter des réponses.

Devant de tels enjeux, la terminologie, en tant que discipline, doit établir des relations coopératives avec un ensemble de disciplines allant de la linguistique à l'ingénierie des connaissances, en passant par le traitement automatique des langues et les sciences de l'information.

La terminologie, conçue dans un espace pluridisciplinaire et un ancrage fort en traitement automatique des langues, possède de nombreux points communs avec l'ingénierie des connaissances :

- Un même point de départ : elles partent de corpus pour l'acquisition de données linguistiques destinées à la constitution de terminologies ;
- Des objectifs en parties similaires : la modélisation de domaines à partir de corpus, sans formalisation dans le cas d'une production linguistique, avec formalisation du domaine dans le cas d'une application requérant des techniques de l'I.A.
- Une visée applicative : la constitution de ressources terminologiques pour alimenter différents types d'applications, comme la traduction, l'indexation, le développement d'ontologies et de mémoires d'entreprise.

L'objectif de la conférence TIA est de faire émerger les convergences et les coopérations possibles entre ces disciplines pour élaborer et tester des méthodes de travail sur corpus, associées à des techniques d'ingénierie des connaissances et d'analyse automatique de données textuelles, afin de produire de manière systématique des ressources terminologiques riches en informations sémantiques et exploitables dans diverses applications.

Thèmes de la conférence :

- Théories sémantiques et terminologie (statut référentiel du terme, étude de la plurivocité de la relation terme-concept, nature des relations inter-termes, etc.)
- Exploitation de l'extraction de termes en corpus
- Constitution automatique ou manuelle de terminologies à partir de corpus
- Méthodes de structuration automatique de terminologies (identification de relations inter-termes, répartition en domaines)
- Exploitation de ressources terminologiques pour la constitution d'ontologies
- Ressources terminologiques pour la recherche d'information
- Terminologie et web sémantique
- Problèmes de la terminologie multilingue
- Réutilisabilité et standardisation
- Terminologie et mise en hypertexte
- Nouvelles applications de la terminologie informatisée

Avril 2003

Titre : Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement**.**

Dates et lieu : Du 3 au 5 Avril 2003- Bordeaux (France)
Contact : J.-P. Bernié – IUFM d'Aquitaine - collBdx.langage-savoirs@wanadoo.fr / jean-paul.bernie@u-bordeaux2.fr
URL : /

Descriptif : La question du rôle des pratiques langagières (orales et écrites) dans la construction des connaissances propres aux différentes disciplines scolaires se pose depuis quelque temps avec d'autant plus d'insistance qu'elle provient d'horizons variés (recherches en psychologie, histoire sociale des sciences, linguistique et didactique ; innovations pédagogiques ; prescriptions officielles visant la « maîtrise des discours ») et qu'elle suscite des réactions contrastées, ***y compris au sein de la discipline « français ».***

La prise en compte du langagier, « *des discours* », est-elle un moyen de donner un statut didactique à la mise en activité de l'élève, à la co-activité enseignant-élève ? Un moyen de mieux définir le rapport entre les pratiques de la communauté scolaire et celles des communautés porteuses des pratiques sociales de référence ? Faut-il craindre d'y voir se diluer les disciplines scolaires et avec elles la culture construite au cours de leur histoire ; de voir les pratiques d'acquisition qui leur sont propres se noyer dans une sorte de « tout langagier » avec tous les risques que cela implique pour l'école ?

Nous proposons de travailler à clarifier les termes et les enjeux du débat, par la rencontre de chercheurs, de formateurs et de praticiens venus des différentes disciplines en cause. Cette clarification suppose en particulier l'examen des questions suivantes :

1. État et signification des pratiques d'enseignement / apprentissage. Leur relation à l'institution du « sujet scolaire », à la définition de la culture scolaire

Le premier besoin est de mieux connaître et analyser les pratiques d'enseignement où les activités langagières sont considérées comme un moyen, non de la seule évaluation, mais de la construction des connaissances et de la transmission des savoirs. Diverses disciplines sont confrontées au problème ; des pistes de recherche ont été élaborées depuis plusieurs années sous l'impulsion de l'INRP ou de l'AIDFLM (« l'oral pour apprendre » ; l'écriture ou l'argumentation dans diverses disciplines à l'école et au collège ; l'oral et l'écrit réflexifs ; le texte intermédiaire…). Quels sont l'état de leur développement, les avancées, les problèmes rencontrés ? Cette question peut être examinée sur deux axes, en réalité fortement imbriqués :

1. Quelles capacités, quels savoirs, quelle culture, quelles représentations, ces pratiques sont-elles amenées à construire ? Avec quelles difficultés ? Quelles particularités disciplinaires ? Comment la discipline « français » envisage-t-elle ces pratiques pour son propre compte ?
2. Quelle « ***communauté discursive*** » construit ces pratiques d'enseignement ? Quels contrats, quelles interactions, quelles négociations, quelles valeurs, quelles différenciations ? Au total : quel mode d'institution du « sujet scolaire » ?

Sur ce terrain, des approches longitudinales seraient souhaitables.

2. Fonctionnement des didactiques, identité et épistémologie des disciplines scolaires.

Les problèmes soulevés par la fonction des activités langagières interpellent, déstabilisent pour certains, l'identité des disciplines. Ils appellent une réflexion épistémologique portant à la fois sur les didactiques et sur les disciplines elles-mêmes.

1- A un premier niveau, quel rapport s'établit, à travers ces pratiques, entre la discipline où est censée s'élaborer la compétence discursive -le « français » en France et les autres (sans aucune exclusive) ? Qu'en est-il du risque ou du soupçon d'instrumentalisation, de perte d'identité ? Qu'impliquent les préfixes de trans-, inter-, pluri- ou co-disciplinarité ? Cette ouverture vers une dimension épistémologique implique deux autres questions :

- Si toutes les disciplines scolaires n'accordent pas la même place ou la même fonction aux activités langagières, comment rendre compte de ce régime de dispersion ? Dans la différence de statut didactique des pratiques langagières, quel est le rôle de la nature des savoirs disciplinaires en jeu ? Quelles en sont les conséquences sur les similitudes ou les différences entre les didactiques ? Quel est le poids des pratiques sociales de référence dans cette différence ?

- Transpose-t-on quelque chose, et dans l'affirmative quoi, sur quelles bases, comment et pourquoi, des pratiques de la communauté des biologistes lorsque l'on fait de la biologie, de celle des historiens lorsque l'on fait de l'histoire, de celle des grammairiens lorsque l'on fait de la grammaire, etc. ?

2- Il serait important ici que puissent être proposées, éventuellement par des équipes de recherche pluridisciplinaires, des contributions explicitement comparatistes ou des travaux d'ateliers sur corpus permettant la comparaison. Pour mieux cerner le jeu qui se mène entre le savant, le social et le scolaire, peut-on supposer une relation entre le rôle accordé aux pratiques langagières dans les différentes disciplines et le mode de transposition propre aux didactiques correspondantes ? D'autre part, des contributions étudiant dans le concret de la classe

la relation entre rapport aux pratiques des communautés de référence et construction de la communauté discursive scolaire permettraient de jeter un pont entre cet axe et le premier.

3. Soubassements théoriques et prolongements en termes de politique scolaire et de formation.

Enfin, la clarification souhaitée gagnerait à voir une troisième série de contributions proposer un éclairage des tenants et des aboutissants de l'extension du rôle des pratiques langagières :

a- La perspective comparatiste souhaitée implique un effort de clarification des principaux concepts et présupposés théoriques et épistémologiques des didactiques en présence. Quelles conceptions du langage, et de l'apprentissage, du psychologique et du didactique, sont-elles impliquées ? Qu'en est-il de la convergence apparente de recherches reposant sur l'hypothèse selon laquelle le langage serait le véritable « milieu » au sein duquel les êtres humains élaboreraient leurs « œuvres » ?

b- La question des politiques scolaires ne peut être éludée, ne serait-ce qu'en raison des résistances polymorphes que rencontrent les mesures institutionnelles revendiquant le rôle constructeur du langage, à l'école primaire, au collège et au lycée. Ces résistances interpellent bien sûr les modalités de formation des enseignants, mais au delà, incitent tout chercheur conscient de sa responsabilité sociale à s'interroger sur le type d'école projeté, et son rôle dans une société dans laquelle des transformations profondes, dues notamment à la mondialisation, sont en cours.

Du 4 au 8 Mai 2003

Titre : Nature Nurture Knowledge : Speech Pathology, Australia National Conference
Dates et lieu : Du 4 au 8 Mai 2003, Hobart, Tasmania (Australia)
Contact : gmcinnis@speechpathologyaustralia.org.au
URL : http://www.speechpathologyaustralia.org.au/

Descriptif : Hobart 2003, with its themes of Nature, Nurture, Knowledge, offers an experience that combines evidence and practicality. The conference program will be both innovative and interactive, with keynote speakers, master classes and modules across a diverse range of clinical areas and professional issues. The Conference Planning Committee invites you to submit a presentation proposal to be included in one of the listed modules, or a poster presentation. Proposals should be emailed to Speech Pathology Australia by Wednesday 9 October. Papers submitted must be prepared in accordance with the guidelines outlined in the Instructions for Presentation Proposals on page 4 of the conference website. The conference program includes the following modules : Advancing speech pathology : The challenge of leadership ; Audiological principles and practices for speech pathologists ; Building confidence and competence in voice assessment and therapy ; Children's discourse : Theory, measurement and facilitation within Children's discourse ; Clinical linguistics ; Demystifying dementia ; Developmental language disorders : Where earth meets sky ; Turning knowledge into know-how ; Dysphagia : Expanding the boundaries and pushing the limits ; Evidence and application in stuttering ; Health promotion and prevention in childhood communication ; Just give us a sign ; Knowledge and culture : Working with diverse populations ; Multiple perspectives of coping with traumatic brain injury ; Neurodegenerative diseases : What do we know ? ; Nurture becomes second nature : Mentoring and peer support ; Nurturing learning : Clinical education and life long learning ; Promoting and marketing our skills and our business ; Rural & remote practice : Where are we now ? ; Speech pathologists in education : The nature of our work in schools ; Nurturing student learning outcomes through sharing of knowledge ; The carrot or the stick : Catalysts for change in acute speech pathology ; The epidemiology of paediatric communication and swallowing ; The nature of adolescents : Nurturing our work and increasing our knowledge ; The nature of autism spectrum disorder ; The nature of controversial diagnoses : Viewpoints, appraisals and verdicts.

21 et 22 Mai 2003

Titre : Colloque « Le plaisir des sens. Euphories et dysphories des signes »
Dates et lieu : 21 et 22 Mai 2003, Rimouski (Québec)
Contact : louis_hebert@uqar.qc.ca et/ou panier@univ-lyon2.fr, Colloque organisé par la Société de sémiotique du Québec
URL : /

Descriptif : L'homme, entre autres sentences, est condamné au plaisir/déplaisir (ou, en termes techniques, à la catégorie thymique ou axiologique de l'euphorie/dysphorie). Pulsions irrépressibles, passions ardentes, *spleen* existentiel, froides idéologies, jubilations esthétiques, extases spirituelles, nirvana : rien ne semble à l'abri de cette catégorie anthropologique. Prépondérante, omniprésente, protéiforme, telles apparaissent ses caractéristiques générales. En raison de la perspective transdisciplinaire qui est souvent la sienne, la sémiotique, peut, d'un point de vue théorique ou appliqué, à la fois décrire, expliquer et interpréter les diverses euphories/dysphories et ce tant dans une approche statique que dynamique. Elle le peut sans doute, elle le doit peut-être ; Hjelmslev écrira : le « niveau d'appréciation collective (…) peut être considéré comme la substance par excellence, la seule substance (…) qui du point de vue sémiotique soit immédiatement pertinente ». De fait, certaines sémiotiques contemporaines placent la catégorie thymique au centre de leurs préoccupations, par exemple, la sémiotique passionnelle (Greimas et Fontanille) et la sémiotique tensive (Fontanille et Zilberberg). La dimension thymique de la première saute aux yeux, mais celle de la seconde n'en est pas moins fondamentale : elle repose sur la valeur, constituée de deux valences : l'intensité et l'extensité, et la catégorie thymique entretient des relations affines avec la valence intense. Malgré les travaux novateurs de ces sémiotiques et d'autres (par exemple, en sémiotique visuelle, l'approche gestalto-psychanalytique de Saint-Martin), il faut reconnaître que l'étude systématique de l'euphorie/dysphorie, la collective comme les autres, reste encore lacunaire.

Propositions thématiques

Le colloque *Le plaisir des sens. Euphories et dysphories des signes*, organisé par la Société de Sémiotique du Québec, entend apporter sa contribution aux savoirs sur cet objet. La communication, qu'elle soit théorique ou appliquée (phénomène, production, corpus, etc.) peut relever, sans exclusive ni hiérarchie, des études littéraires, de la linguistique, de l'histoire de l'art, de la philosophie, de l'anthropologie, de la sociologie, des sciences de la nature, etc. L'approche sera entièrement sémiotique ou convoquera certains concepts de cette discipline. Suggérons quelques thèmes disciplinaires possibles (quelques thèmes relatifs aux études littéraires et à la sémiotique figurent dans le développement théorique plus bas) : psychanalyse : principe de plaisir / principe de réalité, plaisirs des diverses instances de la personnalité ; éthique : éthique / non éthique, bien / mal, bénéfique / nuisible, échelles de valeur entre zones culturelles différentes (par exemple, monde arabe, monde occidental, monde asiatique) ; études peirciennes : le plaisir et l'esthétique comme priméité ; études des arts : *topoï* de la représentation picturale du plaisir, plaisirs de la matière, du médium ; études cinématographiques : érotisme visuel et érotisme verbal ; sociologie : le plaisir comme capital symbolique et le capital comme plaisir abstrait, l'idéologie comme structure hiérarchique de valeurs thymiques ; anthropologie : universalité et variations culturelles du plaisir ; philosophie du langage : l'euphorie/dysphorie comme modalités ; sciences cognitives : l'incidence de l'attraction / répulsion sur la catégorisation ; etc.

Mai-Juin 2003

Titre : Le treizième congrès latino-américain des professeurs de français SEDIFRALE XIII « sesiones para docentes e investigadores del francés lengua extranjera ».
Dates et lieu : Du 30 mai au 03 juin 2003 — Lima (Pérou)
Contact : Le treizième congrès latino-américain des professeurs de français SEDIFRALE XIII
Contact : sedifralelima@hotmail.com
URL : /

Descriptif : L'ambition de ce congrès est de tracer à l'entrée du XXIème siècle un certain nombre de perspectives qui s'offrent pour le français langue étrangère en Amérique Latine, tant du point de vue des politiques linguistiques et éducatives nationales et internationales que du point de vue des renouveaux didactiques qui se profilent. Ces défis de la modernité impliquent la maîtrise des nouveaux outils de développement des filières linguistiques et la mise en place de stratégies fédératrices.

Les propositions de communications pourront être faites dans le cadre thématique suivant :

a- Défis :

Dans le cadre d'une mondialisation grandissante, le français confirme en Amérique Latine ses nouvelles vocations (français spécifique : français du commerce, du tourisme…) ? Comment s'intègre t-il dans les différentes politiques linguistiques et éducatives de nos partenaires ? Quelles sont les évolutions en cours (didactiques, formation des maîtres, supports) ?

Bilans des lieux et perspectives du français dans la zone Amérique latine

- Place du français dans les dispositifs éducatifs de la zone : enseignement public et privé, scolaire, universitaire.
- Logiques régionales et logiques mondialisantes : des espaces d'expression en devenir : enjeux du plurilinguisme en Amérique Latine, diversité du français, latinité).
- Évolution des demandes : culture, commerce, recherche, français sur objectifs spécifiques, français précoce, cursus et offre curriculaires, etc.

b- Outils :

Entre renouveaux didactiques et changements technologiques, une présentation des moyens dont dispose aujourd'hui l'enseignant pour mieux répondre aux demandes.

1. Nouvelles technologies : enseignement en ligne, multimédia, traduction et outils de traduction, auto-apprentissage, etc.

2. Nouvelles approches didactiques
- Apport des sciences du langage et de l'éducation
- Place de la phonétique dans le FLE aujourd'hui et demain.
- Lexique et lexicologie.
- F.O.S
- Français précoce : un renouveau en attente, un public bien présent
- Évaluation et certifications : nouvelles approches (cadre européen de référence, DELF/DALF et nouvelles certifications, approche formative.
- L'interculturel en classe.
- Littératures et enseignement / apprentissage.
- Politique du livre et logiques d'éditions (place de la « méthode » dans la didactique, logiques éditoriales et contingences commerciales).

3- Les médias, relais de diffusion et ressorts d'apprentissage : bilan, attentes et perspectives.
- Télévision, Presse, Radios.
- Le Français dans le livre et l'édition (traduction, piraterie, distribution…) sur le réseau Internet et le dans le monde scientifique.

c- Stratégies :

Projets fédérateurs, partenariats, rationalisation…

1. Formation continue et formation initiale : pour une mise en synergie des efforts (enseignement à distance, certifications, offres universitaires…).
   Nouvelles orientations de carrières.

2. Stratégies de réseaux :

- S.C.A.C, Alliances françaises, A.E.F.E, associations de professeurs, COPALC F. IP. F
- La Francophonie : initiatives et perspectives
- L'offre universitaire en français : une diffusion en plein essor.
- Les réseaux universitaires francophones.

La société civile (offre et demandes) : l'entreprise, l'environnement associatif.

Du 3 au 6 Juin 2003

Titre : Genèse de la phrase et diversité des langues
Dates et lieu : Du 3 au 6 Juin 2003, Oleron-Sainte-Marie (France)
Contact : pvachon@olf.gouv.qc.ca
URL : /

Descriptif : Ce colloque s'adresse aux linguistes, grammairiens et philosophe que la psychomécanique du langage proposée et développée par Gustave Guillaume intéresse. Le neuvième colloque, celui de Québec 2000, portait sur le système des parties du discours. Le dixième fait un pas de plus et porte sur la phrase, son système en langue et sa genèse au moment du discours. Les membres de l'AIPL (Association internationale de psychomécanique du langage) sont particulièrement invités à participer.

Les 6-7 Juin 2003

Titre : Colloque Intensité, comparaison, degré — 17e Colloque du CerLiCO
Dates et lieu : Les 6-7 juin 2003, Université de Bretagne Occidentale (France)
Contact : flolefeu@club-internet.fr et/ou michele.noailly@univ-brest.fr
URL : /

Descriptif : 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 pourra s'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 ?

Les exposés se feront soit par communication orale (30 minutes) soit par poster (10 minutes de présentation). Ils seront suivis d'une séance de discussion. Ils feront l'objet d'une publication aux Presses Universitaires de Rennes. Les propositions de communication devront être envoyées sous la forme d'un résumé papier d'une page avant le 8 février, à l'adresse suivante : Lefeuvre Florence ou Noailly Michèle — Université de Bretagne Occidentale — 20 rue Duquesne — 29 200 Brest (France).

Du 28 Juin 2003 au 2 Juillet 2003

Titre : Dixième Colloque Bilatéral franco-roumain — Première Conférence Internationale Francophone en Sciences de l'Information et de la Communication (CIFSIC) : **Supports, dispositifs et discours médiatiques à heure de l'internationalisation — Domaines d'analyse, modes approches et enjeux socio-culturels**
Dates et lieu : du 28 juin au 2 juillet 2003, Bucarest (Roumanie)
Contact : walter@zeus.univ-metz.fr
URL : http://site.voilà.fr/Bucarest.2003 et/ou http://www.sfsic.org

---

Descriptif : Le succès croissant et jusqu'alors non démenti de l'anglais comme langue de la communication scientifique permet d'élargir au monde entier une communauté de chercheurs qui, sans cela, serait cloisonnée à l'intérieur des frontières des nations. Ce phénomène n'est pas nouveau : le latin a eu, en d'autres temps, cette même fonction de faciliter la circulation des contenus savants.

Mais s'en tenir à ce seul constat apparaît trop simpliste. La vérité n'est pas seulement l'affaire des scientifiques et de la pertinence de savoirs qui s'imposeraient à la raison de tous par leur seule évidence. Elle est aussi le résultat de rapports de force, d'arguments d'autorité, comme l'a remarqué Bruno Latour. Dans les sciences humaines, comme dans la littérature, la vérité est aussi affaire d'aisance, de cette agilité que nous confère la part de connu et de reconnu, d'être en position de force car, là comme ailleurs, on prête plus facilement aux riches qui, eux-mêmes, le savent bien.

En ce qui concerne l'administration de la preuve scientifique, tout est lié : la vérité dépend autant de la validité des arguments que de la cohésion de l'ensemble. La solidarité de chaque élément renforce la position respective de chacun, si bien que, finalement, le tout devient plus solide, plus équilibré. Dans ce jeu de pouvoir par lequel s'imposent les idées, les catégories, les concepts, les façons de voir et d'analyser le monde, on connaît le poids des grandes institutions et des universités anglo-saxonnes dont les moyens paraissent illimités.

Mais aussi celui des revues incontournables qu'elles éditent, et des index bibliographiques qui ressassent, affirment et défendent leurs positions stratégiques dominantes. Quant au charisme, il est facilité par l'usage, en science internationale, dans sa langue maternelle ; on ne maîtrise jamais parfaitement les subtilités, les nuances sémantiques d'un langage appris ultérieurement. Le vocabulaire en est trop souvent réduit à un ensemble de mots et de tournures idiomatiques. Ce dernier apparaît suffisant pour voyager, mais il se révèle toujours trop pauvre pour communiquer sur des recherches complexes difficiles à expliquer et à argumenter. Jean-Marc Lévy Leblond montre par exemple que la domination d'une seule langue appauvrit la science qui a besoin de la diversité des langages pour varier les éclairages sur le monde, l'étudier dans sa complexité et communiquer pour en rendre compte.

Défendre la francophonie, ce n'est dont pas l'opposer à la domination anglophone, ce n'est pas non plus renoncer à y faire entendre sa voix, c'est simplement faire exister d'autres réseaux, d'autres lieux d'autorité, d'autres façons de voir, de penser et de dire le monde et la science. C'est, en définitive, les enrichir.

Dans cette perspective, le X° colloque franco-roumain, qui a aussi pour objectif d'initier une Première Conférence Internationale Francophone en Sciences de l'Information et de la Communication (CIFSIC), se propose de cristalliser une dynamique d'échanges déjà existante entre chercheurs francophones, mais encore impersonnelle et relativement informelle. Dans un cette première étape, encore modeste, il s'agira d'établir un premier un état des lieux, de repérer la spécificité propre à chaque pays ou à chaque réseau, puis de mettre en évidence des pistes de coopérations, des lignes de convergence possibles. et d'esquisser des pistes de coopérations. Afin de faire de la francophonie un espace de communication scientifique ouvert et fort.

Tout en essayant de conformer son fonctionnement scientifique à celui des standards internationaux, essentiellement anglo-saxons (organisation en « panels », nombre élevé de participants, comité scientifique international, qualité des prestations offertes sur place, prise en charge des frais des animateurs, etc.), cette manifestation se voudra cependant accessible aux budgets les plus modestes. Ayant constaté, lors de colloques internationaux, les difficultés de nombreux chercheurs à financer les seuls droits d'inscription, les organisateurs de la CIFSIC entendent rompre avec la discrimination de fait que génèrent ces problèmes financiers. Il s'agit pour eux de proposer un droit d'accès accessible à n'importe quel chercheur (50 à 100 euros, contre 400-500 euros en moyenne dans les conférences anglo-saxonnes) et d'inviter, grâce à des soutiens divers (Agence Française pour la Francophonie, notamment) le plus grand nombre possible de collègues aux revenus les plus faibles (à la condition que leur communication soit retenue par le comité scientifique, ou qu'ils en fassent partie).

Du 29 Juin 2003 au 2 Juillet 2003

Titre : EUROSEM 2003 - Premières journées internationales sur l'inter-compréhension européenne : « compréhension et inférences »
Dates et lieu : du 29 juin au 2 juillet 2003, Reims (France)
Contact : eric.castagne@univ-reims.fr — CIRLEP EA 2071 (Université de Reims Champagne-Ardenne)
URL : /

Descriptif : Les études menées par les spécialistes de la lecture montrent que, pour comprendre un texte dans sa langue maternelle ou dans une autre langue, le lecteur s'appuie sur un grand nombre d'inférences qu'il établit à partir de ses connaissance linguistiques et encyclopédiques. Le développement systématique de cette pratique dans le cadre de l'apprentissage simultané de la compréhension de plusieurs langues apparentées ou voisines (méthode EuRom4, programme ICE) indique qu'il s'agit là d'un des mécanismes fondamentaux de l'accès à la connaissance par les textes. Les objectifs de ces Premières Journées seront de réunir des chercheurs internationaux de différentes disciplines (linguistique, traductologie, sciences cognitives, etc.), qui travaillent dans le domaine de la compréhension et de l'acquisition de la connaissance, de confronter les différents points de vue des disciplines, et de contribuer à l'étude des stratégies inférentielles développées dans le cadre de l'accès à la connaissance par les textes.
Date limite de proposition : avant le 31 janvier 2003
Publication : Les Actes de ces Premières Journées réunissant l'intégralité des communications seront publiés avant la fin de l'année 2003.

Du 7 au 10 Juillet 2003

Titre : XXIVe Colloque d'ALBI — Langage et signification « L'intertextualité » de l'hypertexte explicite (citation, imitation, pastiche, parodie, à la manière de, etc.) ou implicite, à l'hypotexte, et inversement, ou le jeu des interactions textuelles.
Dates et lieu : Du 7 au 10 Juillet 2003, Centre Saint Amarand, Albi 84000 (France)
Contact : beatrixmarillaud.cals@wanadoo.fr
URL : /

Descriptif : Tzvetan Todorov, dans l'ouvrage qu'il consacra à Mikaël Bakhtine, cite ces deux passages du linguiste russe qui, dans la perspective d'une étude du sujet, ne sont pas sans un certain rapport, dans l'esprit, avec la *Gemeinschaft* kantienne :

« Les sciences exactes sont une forme monologique du savoir : l'intellect contemple une chose et parle d'elle. Il n'y a ici qu'un seul sujet, le sujet connaissant (contemplant) et parlant (énonçant). Seule une chose sans voix se trouve en face de lui. Mais on ne peut percevoir et étudier le sujet en tant que tel comme s'il était une chose, puisqu'il ne peut rester sujet s'il est sans voix ; par conséquent sa connaissance ne peut être que dialogique ». […]

Les intervenants qui se retrouveront dans la cité cathare en juillet prochain pourront centrer plus particulièrement leurs recherches sur le jeu des relations entre l'hypertexte et l'hypotexte, en référence au sens que donne Genette à ces termes dans « *Palimpsestes* », en s'inspirant de l'hypogramme de Saussure.

Travailler sur la relation hypertexte →hypotexte exige également une analyse de la relation hypotexte →hypertexte, la lecture du texte A agissant sur la lecture du texte B et réciproquement. On peut aller jusqu'à imaginer un travail de recherche portant sur les relations synchroniques qui s'établissent entre des textes produits dans la diachronie, et avancer même, sans grand risque d'erreur, que les allers et retours entre le (s) hypertexte (s) et le (s) hypotexte (s) modifient obligatoirement les sens respectifs de chacun des textes, et l'on retrouve là l'idée Kantienne d'interaction.

Mais l'intertextualité ne concerne pas les seuls textes littéraires et nous souhaitons qu'à ALBI soient abordés les problèmes posés par tous les types de textes, poétiques, littéraires, juridiques, politiques, publicitaires, scientifiques, sans oublier qu'outre les énoncés textuels, pourront être traités les énoncés iconiques, gestuels, filmiques, photographiques, architecturaux… etc. Le champ de l'intertextualité est très ouvert, et l'esprit du colloque également, et ce depuis sa fondation par Georges Maurand, alors professeur de l'Université de Toulouse Le Mirail, qui a toujours tenu à ce que **les chercheurs des différentes disciplines**, les enseignants et les étudiants puissent se retrouver pour confronter leurs expériences et leurs savoirs.

En juillet 2003, l'intertextualité sera au centre des préoccupations du Colloque, et nous souhaitons la bienvenue aux chercheurs et aux étudiants qui nous rejoindront dans les superbes bâtiments du Centre Saint Amarand, dans son parc qui domine le Tarn, à cinq minutes, à pied, de la cité médiévale albigeoise dominée par l'imposante Cathédrale Sainte Cécile.

Juillet 2003

Titre : Langues et cultures régionales ou minoritaires de l'Arc alpin
Dates et lieu : Les 12 et 13 juillet 2003 à Gap (conservatoire botanique de Charance — Hautes-Alpes, France)
Contact : prouvenco.presso@free.fr
URL : http://prouvenco.presso.free.fr

Descriptif : Les Alpes, qui ont de tout temps été un carrefour des cultures, demeurent aujourd'hui une mosaïque linguistique. C'est ce que s'attachera à souligner le colloque international qui sera consacré aux langues et cultures régionales ou minoritaires de l'arc alpin, les 13 et 13 juillet à Gap, Ville des Alpes de l'année 2002. Des universitaires et des responsables de mouvements culturels de l'ensemble des Alpes y présenteront le provençal et le niçois, le piémontais, le franco-provençal, le walser, le romanche, le ladin, le frioulan et le slovène, langue devenue nationale mais qui reste minoritaire en Italie, dans la région de Trieste.

À l'occasion de l'Année internationale des montagnes, ce colloque va permettre de rappeler cette diversité de langues et de cultures régionales ou minoritaires, et d'évoquer leur situation actuelle. Les statuts sont en effet aussi divers que les langues : si les langues régionales de France ne bénéficient d'aucun statut officiel, le romanche est l'une des quatre langues nationales de Suisse, le franco-provençal est spécialement protégé dans le Val d'Aoste et les droits de la minorité linguistique slovène d'Italie sont consacrés par la loi.

Ce colloque permettra aussi de souligner que les Alpes n'ont pas toujours constitué une barrière, ainsi qu'en témoignent des cultures bien souvent transfrontalières, que l'on songe au provençal, au romanche ou au franco-provençal.

Ce colloque est organisé par l'Unioun Prouvençalo, groupement de 85 associations culturelles provençales, l'Escolo de la Mountagno et le groupe folklorique du Pays Gavot. Il sera dirigé par Philippe Blanchet, professeur des universités en sociolinguistique et didactique des langues (Rennes 2), et par Paul Pons, historien et président d'honneur de l'Unioun Prouvençalo. Il débutera le vendredi 12 juillet à 14 h 30, au conservatoire botanique de Charance, à Gap. L'entrée est gratuite.

Juillet 2003

Titre : XVIIe Congrès International des Linguistes (CIL 17)
Dates et lieu : 24-29 juillet 2003 — Prague
Contact : http://www.cil17.org
URL : http://www.cil17.org

Descriptif : XVIIe Congrès International des Linguistes (CIL 17), Prague, 24-29 juillet 2003
Le congrès comprend :

1- des séances plénières avec des chercheurs invités sur les thèmes : typologie, langues en danger, méthodologies de la linguistique, la langue et la pensée.

2- des ateliers parallèles pour lesquels on peut proposer des communications, sur les thèmes suivants :
a) planification linguistique
b) langues en contact
c) linguistique comparative
d) informatique et linguistique
e) langue et travail de terrain
f) techniques de description des langues
g) syntaxe et morphologie
h) phonétique et phonologie
i) lexicologie
j) sociopragmatique

3- des sessions poster.

Du 3 au 6 Septembre 2003

Titre : EUROCALL 2003 — New literacies in language learning and teaching
Dates et lieu : du 3 au 6 Septembre 2003, University of Limerick (Ireland)
Contact : eurocall@hull.ac.uk et/ou Angela.Chambers@ul.ie
URL : http://www.eurocall.org/

Descriptif : The theme aims to focus attention on the changing concepts and practices concerning literacy brought about by technological developments, particularly in relation to language learning and teaching. With the following list of sub-themes the organisers seek to bring a rich and interesting variety of perspectives to the conference :

Sub-themes :

- Spoken and written corpora in language teaching and learning ;
- New literacies and the World Wide Web : website creation and evaluation ; media literacy ; visual literacy ;
- Physical and digital resources : appropriate teaching methodologies in a dedicated physical CALL environment covering : learner expectations and learner strategies ; accessibility ; student profiling ;
- New literacies and the four skills : the relationship between the more « traditional » language skills and the « new literacies » ; to what extent should current teaching paradigms be re-interpreted ?
- Interactivity, learner interaction, feedback.

We invite submissions for Papers, Show & Tell Demonstrations and Posters (please specify) related to at least one of the above themes.

Du 5 au 8 novembre 2003

Titre : L'Evaluation des bas niveaux de compétence face à l'écrit
Dates et lieu : du 5 au 8 novembre 2003, Lyon, Écoles normales supérieures de sciences et de lettres et sciences humaines (France)
Contact : jean-pierre.jeantheau@anlci.fr Colloque organisé par Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (France).
URL : http://www.anlci.fr

Descriptif : 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 ont organisé leurs propres enquêtes, d'autres ont rejoint des opérations d'évaluation menées sous l'égide de grandes organisations telles l'IEA ou l'OCDE. 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'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, 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 États Unis et le Canada, développent des projets et stratégies différents mais visant tous à mieux décrire les publics ayant de faibles niveaux de compétence.

Le colloque se propose de s'intéresser aussi :
- 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-à-vis de l'écrit,
- 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.

Deux demi-journées réuniront les participants du colloque ANLCI et du congrès annuel de AEA-Europe.

Les personnes intéressées par une présentation de leurs travaux ou d'une communication sur les questions qui font l'objet du colloque doivent faire parvenir leur proposition de contribution (résumé en une ou deux pages) à l'ANLCI avant le 15 février 2003, soit par courrier postal soit par mèl.

Les 6 et 7 Novembre 2003

Titre : Les langages de la mémoire. Littérature, médias et génocide au Rwanda
Dates et lieu : Les 6, 7, 8 novembre 2003 — Université de Metz (France)
Contact : phalen@zeus.lettres.univ-metz.fr
URL : /

Descriptif : Les massacres génocidaires qui se sont déroulés au Rwanda en 1994 ont produit un choc profond dans le monde ; ils ont ébranlé l'Afrique et la vision qu'on avait de ce continent. Une masse très importante de documents et de témoignages ont commencé d'être publiés par écrit et continuent de l'être ; ils s'ajoutent aux nombreuses productions sous forme de films, de photographies, de monuments, de commémorations, de bandes dessinées, etc. En outre, des textes littéraires ont été composés et publiés : fictions, poèmes, dramaturgies, fables, récits divers (de voyage, de vie, pour la jeunesse), montages de témoignages plus ou moins « littérarisés », etc. Certains sont le fruit de l'opération Écrire par devoir de mémoire (initiée par l'équipe de Fest'Africa), qui a impliqué divers écrivains africains (dont des Rwandais) ; d'autres sont le résultat d'initiatives individuelles, en Afrique et ailleurs. Tous ces documents contribuent à leur manière à façonner une mémoire du génocide. Le présent colloque se propose d'en analyser les composantes et de montrer le cheminement qui fait passer de la mémoire individuelle, du témoignage singulier, à une mémoire collective que la littérature et les médias, avec leurs esthétiques et leurs contraintes propres, configurent en même temps qu'elles en sont l'expression.

Ces langages, qui ont aussi joué un rôle dans la préparation directe et indirecte des massacres, ont en effet une mission spécifique à assumer pour prendre le relais du journalisme d'information et de témoignage. Mais la tâche est immense et complexe : il est sans doute aussi difficile d'écrire après Murambi qu'après Auschwitz, en Afrique en particulier.

Six axes ont paru pouvoir structurer la réflexion :
1/ Langages de l'altérification, langages de la peur, langages de la haine
2/ Écritures du génocide, écritures coloniales et post-coloniales
3/ De la responsabilité de l'écrivain, de l'intellectuel, du témoin
4/ Écritures du génocide et problématique(s) des champs littéraires
5/ Psychanalyse et narration
6/ Intertextualités.

Vous souhaitez annoncer un colloque ? marges.linguistiques@wanadoo.fr

Compte rendu critique de l'ouvrage
Interactions et discours professionnels, usages et transmission
De Cicurel (F.) & Doury (M.), (eds). 2001.
Les carnets du Cediscor, 7.
Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle [212 pages]
Par **Véronique Magaud**[1]
Auteure indépendante (France)

Cet ouvrage collectif, coordonné par F. Cicurel et M. Doury, traite des discours professionnels appréhendés dans une perspective interactive. Il s'inscrit dans les recherches menées par le Cediscor sur les discours de transmission. Il rassemble deux séries d'articles distribuées en deux grandes parties. Si le fil conducteur qui tisse l'ensemble de ces travaux reste l'influence de la situation sur la constitution et la transmission de ces discours, ces études se distinguent toutefois par les types de contexte et d'activités où sont appréhendés les échanges et par les champs théoriques qui sous-tendent les analyses.

La présentation de l'ouvrage par les auteurs sus-cités évoque en effet cette hétérogénéité des terrains qui regroupent des interactions professionnelles « ordinaires » et des interactions professionnelles où il s'agit de transmettre des savoirs également professionnels. De fait, l'ouvrage se découpe en deux grandes parties, l'une consacrée à l'enseignement d'une langue spécialisée, l'autre centrée sur des échanges produits dans des lieux aussi variés que les commerces, le milieu diplomatique, les réunions administratives et l'université.

Cette distribution en fonction des types d'interactions se double d'une divergence d'approches des échanges professionnels. Alors que les travaux sur les interactions didactiques s'inspirent plutôt de la linguistique française (avec néanmoins l'exploitation de la notion de rôle), les articles de la deuxième partie privilégient les acquis de l'école américaine sur les conversations, exception faite toutefois de l'article de F. Sitri sur les objets de discours.

Cependant, on pourrait également mettre en évidence un autre lieu de clivage entre ces différents textes, concernant la façon d'envisager l'interaction : est-elle un lieu de récurrences de ce fait modélisable ? Faut-il la prendre comme un lieu ouvert/fermé où la perspective interdiscursive est prépondérante_du fait_que les espaces symboliques interfèrent les uns sur les autres, que l'on n'est pas toujours là où l'on croit être et que l'idéologique peut influencer le cours des échanges et initier des changements ?

Les analyses qui émergent des études présentent en effet une conception variable de l'interaction : tantôt l'extérieur est intégré au déroulement de l'interaction tantôt il se matérialise par le truchement des représentations. Mais, dans la plupart des textes, l'interaction est avant tout appréhendée dans sa dimension dialogale *hic et nunc*, informée par la relation à l'autre immédiat. Cette perspective d'analyse résulte sans doute d'enjeux didactiques et aussi comparatifs.

La première partie s'attache à la spécificité des interactions didactiques. Les cinq contributions qui la composent mettent en évidence la compétence professionnelle des enseignements de français langue professionnelle, qu'il s'agisse du français des affaires, du français commercial ou encore du français du tourisme. Pour en rendre compte, les auteurs insistent sur la dimension interactionnelle du discours didactique et également sur son caractère dialogique.

[1] Je remercie Michèle Monte qui a bien voulu relire ce texte et pour les commentaires qu'elle m'a adressés.

Cet aspect dialogique est appréhendé à travers l'intégration d'autres savoirs qui contribuent à informer la pratique d'enseignement et à lui conférer une identité propre qui ne se confond pas avec celle du savoir-faire professionnel transmis.

L'incorporation de ce savoir extérieur à un autre savoir professionnel relève pour F. Cicurel des différents univers de référence qui composent le discours de l'enseignant et que les apprenants doivent décoder. Pour l'auteur, en effet, la pratique d'enseignement se définit par une gestion commune de différents mondes, qu'il s'agisse de la classe, du document support, de projection dans d'autres types d'interaction, ou de l'actualisation des représentations de l'enseignant. De plus, l'auteur note que cette pratique s'apparente aux interactions professionnelles dans la mesure où un support (un document professionnel par exemple) est le lieu de convergence des échanges, à l'instar d'un produit de consommation qui fait l'objet d'une transaction commerciale, et génère un type d'interaction particulière avec ses normes et ses usages propres. Le document authentique est lui aussi voué à un autre usage que celui qui lui est dévolu dans sa situation originelle. Ainsi, le discours didactique tout en médiatisant d'autres savoirs discursifs ne leur est pas isomorphe et conserve ses règles professionnelles de fonctionnement.

Cette médiation est également envisagée par les autres auteurs qui ne privilégient pas une approche textuelle comme l'auteur précédent mais une entrée par les procédés discursifs. E. Blondel tente de saisir la constitution du discours didactique à travers la reformulation de termes sources spécialisés. La compétence professionnelle des enseignants de français de spécialité se définit ici par le traitement analytique qui est opéré sur des dénominations spécifiques fonctionnant en situation première de façon synthétique. Ces termes sont en effet décomposés pour en faciliter la compréhension et l'accès à leur contenu sémantique (monosémique et monoréférentiel) passe par des termes mondains. Le discours didactique se marque également par les évaluations de l'enseignant qui, bien que médiateur de savoirs extérieurs, s'en démarque en se posant comme dépositaire d'un savoir linguistique.

Cette mise en relation de savoirs concerne, dans les trois articles suivants, la confrontation de l'enseignement du français professionnel avec celui du français usuel. Le lieu d'émergence de ce savoir-faire didactique porte également sur le lexique spécialisé et les procédés mis en oeuvre pour le transmettre.

C'est autour de l'évaluation que E. Cucunuba montre la particularité du discours des enseignants du français de spécialité. Elle met en évidence une interaction constante entre langue usuelle et langue professionnelle par le truchement des énoncés commentatifs. L'enseignant, en y recourant, distingue les marques linguistiques spécialisées de celles qui sont ordinaires. Les termes professionnels font l'objet d'une sélection, d'une valorisation et d'un jugement prescriptif. Ces commentaires sont également le lieu d'articulation des représentations de l'enseignant sur les acquis des apprenants et sur le milieu professionnel visé.

C'est aussi par le truchement de l'évaluation que M. Causa montre que la structure du discours didactique se complexifie. Elle note en particulier que si les procédés de facilitation structurent les deux types d'échanges, en français usuel et en français professionnel, en revanche, les derniers comprennent davantage d'évaluations pour accéder aux termes spécialisés, des corrections centrées non plus sur la syntaxe mais sur l'emploi approprié des termes professionnels, pris dans un paradigme de termes techniques faisant eux aussi l'objet de discrimination.

Les échanges dans une classe de français ordinaire et dans une classe de français spécialisé se distinguent également par l'activité métalinguistique des enseignants de français langue professionnelle. L'article de F. Ishikawa illustre l'interaction entre les deux types de savoirs-faire par un double mouvement, qui va de la vulgarisation des termes professionnels, et donc de leur inscription en langue usuelle, à leur dénomination monoréférentielle. L'auteur postule ainsi un continuum entre ces deux genres d'interaction, d'autant plus que le français usuel, langue de communication, peut lui aussi faire l'objet d'un apprentissage en cours de langue de spécialité. Cependant, le savoir professionnel et sa transmission sont appréhendés par l'auteur au moyen des connotations autonymiques et d'un jeu sur les déictiques personnels.

Les premières isolent le terme professionnel à acquérir tandis que les embrayeurs de deuxième personne mettent les apprenants en situation, en les projetant dans le monde professionnel.

Au terme de ces premières analyses, on peut toutefois se demander si les procédés de transmission d'un lexique spécialisé afin que celui-ci soit employé de façon précise par les apprenants ne caractérisent pas aussi l'enseignement du français usuel. Celui-ci, pour faire accéder les apprenants au sens du lexique, recourt aux synonymes, qui de fait figurent dans un même paradigme et paraissent interchangeables. Or il va tout autrement en discours : une discrimination entre les vocables mondains s'établit lors de leur passage au niveau syntagmatique et contextuel. Ainsi, si le lexique spécialisé en usage obéit à certaines contraintes, il en est souvent de même en langue usuelle.

Si les auteurs de la première partie se sont centrés sur un type d'interaction professionnelle, en revanche les domaines d'investigation des études qui composent la deuxième partie sont plus variés. Ces études peuvent être distribuées en deux groupes : celles qui s'intéressent aux échanges quotidiens dans les commerces et celles qui investissent des lieux institutionnels comme les réunions administratives, les conférences internationales et le milieu de la recherche. De même, l'approche qui prévaut dans une partie des études de cette deuxième série s'inscrit dans le courant de l'analyse des conversations où les auteurs tentent de dégager une grammaire des interactions, tandis que les autres articles illustrent le caractère constitutivement interactif des discours professionnels.

La logique des interactions est appréhendée à travers les comportements discursifs des participants dans trois commerces. Les articles de M. Doury et V. Traverso tentent de dégager les règles constitutives des échanges à travers une étude de cas. M. Doury se penche sur la composition d'une interaction argumentative qui s'insère dans les échanges transactionnels d'un commerce d'habitués. Elle montre en particulier comment dans une discussion triadique les différentes stratégies du commerçant sont marquées par une position duelle. Le commerçant, de par sa fonction, oscille en effet entre prises de position et désinvestissement, les différents partis-pris étant dialectisés par une orientation plus neutre et doxologique de ses échanges. Le savoir-faire professionnel est ici étroitement imbriqué avec la situation et l'objectif transactionnel.

C'est également à travers la relation triadique clients-commerçant que V. Traverso focalise son attention sur un moment d'une transaction, la négociation, qui ponctue le script concernant l'achat de chaussures à Damas. Elle met en perspective les scénarios possibles en France et ceux qui ont cours dans l'interaction étudiée. Le savoir-faire est appréhendé de part et d'autre et procède d'enjeux différents, à la fois matériel et symbolique.

C. Kerbrat-Orecchioni ne cherche pas comme les auteurs précédents à modéliser une interaction commerciale mais s'intéresse à l'expression de la politesse qui traverse différents moments de la transaction. L'auteur montre que la politesse se manifeste aussi bien en ouverture et en clôture de l'interaction que pendant la transaction proprement dite. Elle note en effet que, malgré le scénario connu et accepté par tous, la requête s'accompagne d'actes de langage à valeur de politesse. Ces rituels ne procèdent pas seulement d'un savoir-faire mais également d'une pratique transculturelle et transhistorique. Pour l'auteur, en effet, ces échanges sont transcendés par une dimension anthropologique, une logique du don et du contre-don qui dépasse la valeur instrumentale de nos échanges.

Cette mise en perspective anthropologique est également introduite par C. Cali qui s'intéresse aux rituels qui président aux conférences diplomatiques. L'auteur multiplie en effet les références à Augé, Durkheim, Goffman. Elle articule de fait la notion de face à un savoir-être rituel, médiatisé par des références symboliques, des valeurs-totems. Cet interdiscours qui relève de l'existence même d'une institution structure les échanges et contribue à la construction des faces. Ce rituel discursif ne fonctionne cependant pas pour l'auteur sur un mode fétichiste dans la mesure où il constitue un préalable nécessaire à la discussion.

F. Sitri, qui se penche sur les réunions administratives, montre également que l'interdiscours institutionnel informe ces types d'interaction dans la mesure où les objets de discours ne structurent les échanges que s'ils s'avèrent conformes aux principes défendus par l'institution en question. Ainsi, l'auteur appréhende l'interaction professionnelle dans sa dimension référentielle, comme un lieu continu où la relation *hic et nunc* se joue à travers la ratification ou non des objets de discours et l'émergence de savoirs extérieurs.

La dernière contribution de l'ouvrage illustre le savoir-faire des scientifiques à travers la pratique de l'exposé. Les auteurs, J. Miecznikowski, L. Mondada, K. Müller et C. Pieth,

s'attachent à montrer que cette activité, malgré l'élaboration préalable qui y préside, se construit en interaction avec le contexte. En amont et lors de sa présentation, le texte entre en résonance avec d'autres savoirs, suscitant d'autres objets de discours. De même, le public et l'espace matériel contribuent à informer le texte par les relations indexicales et contextuelles que l'orateur opère entre d'une part son exposé et les participants et d'autre part son exposé et les supports matériels qui l'accompagnent.

Ces différentes études apportent un éclairage synchronique sur le fonctionnement des interactions professionnelles. Leur intérêt réside dans les entrées méthodologiques multiples qui sont proposées. On peut apprécier en particulier la mise en perspective des discours professionnels avec un ensemble plus large, que l'on privilégie la dimension anthropologique, interdiscursive ou représentationnelle. Il apparaît nécessaire en effet de rattacher toute interaction à des réseaux discursifs plus larges si l'on ne veut pas courir le risque de se cantonner à une approche immanente des échanges. On peut regretter cependant que l'influence des discours et savoirs extérieurs n'ait pas été systématiquement analysée.

L'ouvrage enrichit toutefois l'analyse des interactions parce que la structure de l'interaction est appréhendée à travers des comportements discursifs, ce qui lui redonne tout son caractère dynamique. Plus particulièrement, l'appréhension des mouvements d'opposition ou d'anticipation des conflits qui ponctuent les échanges évite l'impression de « lissé » que peut laisser une analyse simplement structurelle des interactions. Par ailleurs, l'apport de ces analyses au courant des interactions tient à l'intégration d'autres champs de recherche, et aux perspectives qui sont ainsi ouvertes.

Compte rendu critique de l'ouvrage
La féminisation de la langue en Suisse
D'Elmiger & Wyss (eds). 2001.
Bulletin Suisse de Linguistique appliquée, VALS-ASLA, 72
Institut de linguistique de Neuchâtel
Par **Marie-Louise Moreau**
Université de Mons-Hainaut (Belgique)

Ce numéro 72 du *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* (Bulletin VALS-ASLA) a pris pour thème « la féminisation de la langue en Suisse ». Il fait l'historique de la question dans ce pays et dresse un état des lieux, pour les quatre langues officielles de la Suisse.

Pour la Suisse romande, on dispose de trois articles. Celui de Marinette Matthey, après avoir exposé comment se pose en français la question de la féminisation, et présenté les différentes solutions adoptées pour éviter le masculin générique, retrace l'histoire des positions prises en Suisse au niveau institutionnel (tant fédéral que cantonal). Il examine aussi comment est présentée la rubrique *ministre* dans différents dictionnaires du français de 1901 à 2000.

Sylvie Durrer analyse la presse romande et y dénombre les personnes mentionnées, ainsi que la manière dont elles sont présentées. Dans une première approche, quantitative, elle relève notamment les faits suivants : la proportion de femmes citées est de 17.3 % ; elles restent plus souvent dans l'anonymat que les hommes, et leur profession est moins souvent signalée. Elles occupent plus fréquemment des positions de victimes. La proportion de femmes dont la presse parle n'est pas en relation directe avec les faits. Ainsi, parmi les cadres mentionnés dans les journaux, on ne compte que 15 % de femmes, alors qu'elles sont 40 % dans la réalité. En revanche, les illustrations leur réservent un meilleur sort, a priori : quand des femmes sont évoquées dans des articles, on y associe plus fréquemment une photo, mais les femmes sont aussi plus nombreuses dans les illustrations sans lien personnel avec les individus mentionnés dans les textes. Dans un second volet, qualitatif, la chercheuse note qu'aucun journal en Suisse romande ne pratique de façon systématique la féminisation des termes de métiers. Elle observe aussi une tendance de la presse à infantiliser les femmes (recours au seul prénom, usage des termes *jeune* et *petit…*).

Franziska Schärer étudie la place réservée aux femmes dans cinq méthodes d'enseignement du français langue étrangère parues entre 1981 et 1996. Dans les noms utilisés pour désigner des personnes, 29 % sont au féminin contre 62 % au masculin, et la différence ne paraît pas imputable à une utilisation particulièrement abondante du masculin générique. Toutefois, la proportion de formes féminines croît avec le temps. Si les termes relatifs à la parenté se répartissent assez équitablement entre féminins et masculins, ce n'est pas le cas dès lors que les mots renvoient à des métiers ; on a alors un déséquilibre très net au profit des formes masculines (74 %). La profession prototypique pour les femmes paraît être celle de marchande ; mais si on a 109 occurrences de *marchande*, on en a 384 pour *roi*. Autrement dit, ces méthodes proposent des modèles d'identification sociale très différents aux filles et aux garçons. L'étude envisage aussi la manière — plus que timide — dont ces méthodes de FLE intègrent la féminisation des termes de profession.

Quatre articles, en allemand, sont consacrés à la féminisation en Suisse alémanique. Celui de Urs Albrecht donne à voir une situation où la féminisation, socialement bien intégrée, s'est largement diffusée dans les milieux officiels de la Suisse germanophone (administration, politique, publicité, enseignement…), qui se distingue ainsi notablement de l'Allemagne. Le point de vue, pour être plutôt optimiste (le résumé parle de changement linguistique irréversible), ne dissimule pas les difficultés associées à la féminisation (notamment pour ce qui touche à l'intelligibilité des textes), et évoque les conditions à réunir pour induire une modification des pratiques.

Le bilan dressé par Monique Honegger, qui étudie les pratiques langagières d'un ensemble d'émissions réalisées par des télévisions privées suisses, est moins positif : tant dans les programmes en allemand que dans les émissions en Sweizerdeutsch, les présentateurs se préoccupent de parler comme leur public, et ne font qu'un accueil très réservé aux formes considérées comme non sexistes, recourant largement au masculin générique. On a plus de formes féminines dans les émissions à caractère moins formel.

Helen Christen, dans un programme plus général de recherches portant sur les répercussions linguistiques des changements structurels qu'a connus la famille, s'intéresse aux termes d'adresse utilisés pour les hommes et pour les femmes, la manière dont les unes et les autres sont dénommés, ainsi que les noms donnés aux enfants selon le sexe.

Eva Lia Wyss étudie l'évolution des termes d'adresse dans un corpus de 4303 lettres d'amour du 20e siècle. Elle note une répartition différenciée (mais sans indications chiffrées à l'appui) des catégories en fonction du sexe de la personne à qui la lettre est adressée, mais la différence tend à s'atténuer au cours des trois dernières décennies.

Anna-Alice Dazzi Gross et Ester Caduff présentent la situation en rhéto-roman, cependant que Franca Cleis, qui retrace d'abord les étapes marquantes dans le débat sur la féminisation en italien, décrit comment le canton du Tessin gère cette question.

On dispose aussi de deux articles qu'on pourrait qualifier de transversaux, parce que non liés à un ancrage linguistique ou géographique spécifique. Celui Christa Stocker livre une réflexion générale (en allemand) sur l'asymétrie qui existe, dans les représentations mentales, entre figures masculines et féminines, au profit des premières. Elle note qu'il existe une tendance à penser l'humanité au masculin, même lorsque des étiquettes linguistiques mixtes ou neutres sont utilisées. Pour elle, les représentations associées aux étiquettes linguistiques sont conditionnées essentiellement par trois facteurs : le genre des personnes qui reçoivent le message, les connotations masculines ou féminines liées aux situations décrites, et les traits plus ou moins genrés de la catégorie nommée.

Le travail de David Elmiger étudie les « guides de féminisation » disponibles dans les mondes francophone et germanophone. À quel moment paraissent-ils ? Sont-ils édités par des instances officielles ou des collectifs indépendants ? À qui s'adressent-ils ? Quelle est leur force illocutoire (de l'imposition à la suggestion) ? Quelle place réservent-ils à la féminisation des termes d'une part et à la rédaction non sexiste d'autre part (plus au centre des débats dans le domaine germanophone que dans le francophone ; objet de points de vue divergents dans les pays francophones) ? Comment se concrétisent les volontés de concertation ?

Liée au militantisme féministe, point de manifestation de certaines idéologies, au cœur de bien des polémiques, la question de la féminisation linguistique n'est pas toujours traitée par les scientifiques avec toute la rigueur souhaitée. Ce reproche ne pourra toutefois pas être adressé aux études réunies dans ce volume. Si la plupart témoignent d'engagements assez clairs — favorables à une plus grande visibilité des femmes dans la langue -, aucune ne peut être taxée de militante, et on ne voit pas que les analyses soient gauchies par des *a priori* idéologiques. Tout au plus pourra-t-on regretter que la distinction entre féminisation lexicale et féminisation des textes[1] ne soit pas faite plus systématiquement et que — article de Christa Stocker mis à part — on pose comme un a priori non susceptible d'une démonstration ou d'une remise en question que tous les emplois du masculin pour désigner des femmes sont nécessairement sexistes.

Mais ce qu'il convient de retenir en première ligne de cet ouvrage, c'est qu'il est intéressant à bien des égards : parce qu'il couvre bien la situation — particulièrement complexe — de l'ensemble de la Suisse ; parce qu'il propose une très large bibliographie, parce qu'il trace des axes pertinents pour la recherche sur la liaison entre genre social et genre linguistique.

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

[1] Il est question de féminisation lexicale lorsqu'on recommande de ne pas utiliser des étiquettes masculines pour désigner une ou des femmes, en particulier dans l'exercice de leur profession et qu'on invite à l'emploi d'étiquettes au féminin (*la ministre, la magistrate, la commissaire européenne..*). On parle de féminisation des textes, ou de féminisation syntaxique, ou de rédaction non sexiste, lorsqu'on dénonce l'emploi de termes masculins (*les enseignants*) pour désigner des ensembles comportant des hommes et des femmes, et qu'on suggère de recourir soit à des formulations doubles (*les enseignants et les enseignantes*), soit des formes avec parenthèses ou des tirets encadrant les marques féminines (*les enseignant-e-s*), soit à des termes collectifs (*le corps enseignant*), etc.

Compte rendu critique de l'ouvrage
Appropriation du français
par des Marocains arabophones à Marseille
De Giacomi (A.), Stoffel (H.) & Véronique (D.) 2000[1].
Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.

par **Sun Jili**
Équipe de recherche : DELCA- SYLED
Paris III : Sorbonne nouvelle (France)

Cet ouvrage réunit 13 articles consacrés à l'analyse de l'appropriation cognitive et sociale du français L2 par des migrants marocains arabophones. Le livre présente certains résultats d'un programme de recherche européen organisé par La Fondation Européenne des Sciences (Projet ESF) dans les années 80. L'ouvrage est composé de deux parties. La première, « Une enquête et quelques résultats », rassemble cinq contributions. Elle traite principalement du développement grammatical. La deuxième partie, « Études », rassemble huit contributions consacrées principalement à la dimension anthropologique et à la co-construction de références dans le dialogue exolingue. Cet ouvrage tente de dresser un panorama de l'appropriation du français L2 grâce à des thèmes d'analyse variés portant sur le même corpus.

Dans le chapitre initial (pp. 15-31), D. Véronique situe les enjeux institutionnels, méthodologiques et théoriques du projet ESF ; il s'agit d'une enquête qui s'est déroulée en même temps, suivant le même protocole d'enquête et les mêmes objectifs de recherche, dans six villes européennes sur une durée de trois ans. Trois phases acquisitionnelles partagées par les apprenants de différentes langues sources et cibles ont été dégagées : la phase « pré-basique » où prédominent des éléments nominaux, la phase « variété de base », organisée autour de verbes non fléchis et la phase « post-basique » où il y a des verbes fonctionnellement fléchis. Les principes qui gouvernent le processus acquisitionnel cheminent de l'ordre sémantique et pragmatique à l'ordre syntaxique. Dans ce volume, les chercheurs décrivent comment ces principes sont mis en œuvre chez des apprenants arabophones, et comment ils évoluent.

L'article de T. Houdaïfa (pp. 143-152) est rédigé sous forme narrative. Il fournit une illustration concrète des dimensions socioculturelles de l'enquête. La diversité des situations ainsi décrites complète la description fournie dans le chapitre premier. En suivant la trajectoire réelle de l'enquête, le lecteur prend conscience de l'importance des facteurs humains et sociaux dans la réalisation du projet de recherche sur le terrain.

Dans le chapitre 2 (pp. 33-60) consacré à la temporalité, D. Véronique, reprenant la théorie de Klein sur les trois phases de l'acquisition d'une L2, s'intéresse aux divers moyens linguistiques qui manifestent des valeurs temporelles : syntagmes verbaux, ordre temporel discursif, lexique, adverbes subordonnés, modalité, étayage, etc. pour analyser comment la cohérence temporelle discursive est assurée par la combinaison de ces moyens linguistiques à chaque phase. Il constate l'émergence tardive de la morphologie et relève que les autres moyens linguistiques assurent une fonction de compensation dans l'organisation temporelle avant l'émergence de la morphologie fonctionnelle. Dans sa conclusion, l'auteur résume certaines caractéristiques de l'acquisition de la temporalité en français par les apprenants : la sensibilité des apprenants arabophones à l'aspect inhérent ancré dans le mode d'action du verbe, le fait que l'acquisition de l'antériorité précède celle de la postériorité, l'acquisition tardive de l'inflexion d'« être » et de « avoir », etc. L'auteur a comparé ces résultats avec ceux des apprenants hispanophones qui divergent des apprenants arabophones dans l'ordre d'acquisition des temps verbaux dans le répertoire des verbes fléchis (pp. 57-59).

La contribution d'Alain Giacomi (pp. 61-86) analyse la maîtrise de la représentation spatiale en français des apprenants. Il résume la trajectoire d'acquisition de quatre informateurs dans l'expression de la spatialité. Il porte une attention particulière aux verbes (ex : partir), aux prépositions (ex : à), et aux déictiques spatiaux (ex : ici). Les processus mis en œuvre par les quatre informateurs reflètent une forte variabilité dans la diversité des verbes locatifs, dans le nombre et dans les valeurs spatiales des prépositions, dans les différents choix de moyens

[1] En collaboration avec Apfelbaum (B.), Houdaïfa (T.), Meyfren (N.), Tissot (H.) et Vion (R.).

compensatoires avant l'acquisition des moyens linguistiques adéquats. Tous ces résultats sont relativisés par la méthodologie d'enquête. L'auteur conclut par là que le niveau de maîtrise n'est pas le paramètre unique qui explique les différents moyens linguistiques spatiaux ; on doit le combiner avec des facteurs extérieurs et individuels.

Les articles de D. Véronique et d'Alain Giacomi reflètent une démarche fonctionnaliste : l'analyse des formes linguistiques est directement liée à son contexte discursif. (ex : voir analyse de v + e et v + Ø, pp. 52-56). La temporalité et la spatialité participent à la cohérence discursive que les narrateurs doivent gérer dans leurs récits ou conversations. Ils fournissent un « tissu » pour analyser la conceptualisation et son expression linguistique et l'interaction entre les deux.

Dans leur analyse, ils ont également pris en compte l'influence de la L1. Cependant celle-ci n'est analysée qu'à travers des énoncés hors contexte, relevés dans des grammaires. Aucune production de récits en L1, des natifs ou des enquêtés, n'a été sollicitée en vue de la rédaction de ces analyses. Pour l'évaluation de l'influence de la langue source ou cible, une étude des productions des natifs dans les deux langues en contact, qui existent dans les données du projet ESF, pourraient donner des résultats plus significatifs.

D. Véronique et H. Stoffel consacrent un chapitre (pp. 87-112) à l'émergence de la syntaxe, qui, selon les auteurs, implique que les différentes unités d'un énoncé nouent entre elles des relations de dépendance. La théorie de la « variété de base » de Klein et Perdue (1991) pose que les principes d'organisation des énoncés des apprenants cheminent d'un mode pragmatique vers un mode syntaxique. L'article de D. Véronique et H. Stoffel analyse le moment où cette relation se construit. Véronique et Stoffel étudient le rôle des présentatifs et le développement de la rection et de la valence verbale. Ils constatent que ces formes jouent un rôle de structuration syntaxique. D'ailleurs, l'émergence de la morphologie verbale présente une certaine particularité par rapport à celle du système nominal. L'alternance des variantes d'une même forme de base et son évolution est en relation avec la disparition des morphèmes préverbaux. Selon ces deux auteurs, l'évolution de certaines formes qui sont particulièrement saillantes (par exemple, le présentatif) dans la construction de la syntaxe manifeste une logique de grammaticalisation.

Ces constats permettent d'affiner les grandes étapes de la grammaticalisation suivant les trois phases du développement prébasique – basique – postbasique postulées par Klein et Perdue (pp. 91-92). Cet article aborde également la question de l'influence des langues source et cible dans l'interlangue : la similitude entre le processus des apprenants du français L2 de différentes langues sources porte à la reconnaissance de la dominance de la langue cible par rapport à la langue source dans la construction de l'interlangue.

Dans ce volume, trois articles sont consacrés à la modalité, la modalisation, la tension. B. Apfelbaum (pp. 153-170) observe l'accord et le désaccord dans la communication exolingue (séquence à valeur de modalisation : SVM), avec une approche focalisée non seulement sur la relation sémantique des énoncés, mais également sur les marqueurs linguistiques de SVM. L'auteur dégage plusieurs schémas dans différents contextes et décrit le répertoire des marqueurs utilisés. Les SVM sont caractérisés par la reformulation, le mouvement dissymétrique, mais interactif, et la co-construction d'intercompréhension (pp. 159-166) entre l'autochtone et l'alloglotte.

R. Vion (pp. 171-204) étudie les séquences de modalisation et de tension qui marquent respectivement la distanciation et l'auto-implication de locuteur par rapport à son énoncé (pp. 176). Dans l'analyse du corpus, l'auteur a constaté une alternance permanente entre ces deux types d'« actes » de langage, ce qui manifeste une gestion complexe de la subjectivité. Il décrit les principaux schémas et leurs mouvements (pp. 189-199). Dans la conclusion, l'auteur appelle à une conceptualisation plus précise de la modalisation et tension.

D. Véronique, dans son article (pp. 113-128), dégage l'ordre d'émergence du répertoire des modaux chez trois informateurs (pp. 118-119 ; pp. 126-128), et il décrit leur fonctionnement dans les séquences à valeur modélisatrice (SVM) dans l'intercompréhension, dans l'interaction, dans l'expression temporelle, et il constate un lien entre le développement des modaux et l'évolution de la gestion des SVM.

Ces trois articles, sous différents angles, donnent une image complète du SVM : de sa structuration, son fonctionnement interactif, ses moyens linguistiques et son développement.

L'article d'A. Giacomi et de R. Vion (pp. 205-224) analyse certains types de connecteurs. Ils constatent que les connecteurs marquent systématiquement le mouvement de l'interaction (ex : signaux d'écoute, de compréhension, etc.) et la cohérence discursive (avant-plan et arrière-plan, temporalité), bien que leurs valeurs discursives ne soient pas identiques à celles des connecteurs dans la langue cible. D'ailleurs, les apprenants cheminent vers un usage de connecteurs de plus en plus diversifiés dans leur fonction.

A. Giacomi, N. Meyfren, H. Stoffel, H. Tissot et D. Véronique étudient dans leur article (pp. 245-272) l'appropriation des particules de portée : un phénomène linguistique entre grammaire (niveau local de l'énoncé) et discours (niveau de la cohérence textuelle). « aussi », « même », « encore » sont retenus pour analyse. Ils font le bilan de leurs occurrences et résument les principaux schémas de leur usage dans différentes phases d'acquisition et ils comparent ces résultats avec ceux des natifs. Les auteurs constatent que ces trois particules de portée apparaissent souvent dans les mêmes schémas, et ils affectent soit les syntagmes nominaux (portée restreinte), soit les syntagmes prépositionnels (portée étendue). Ces résultats rejoignent partiellement ceux des natifs. Les auteurs en concluent que les particules de portée ne posent pas de problème d'acquisition.

A. Giacomi, H. Stoffel et D. Véronique (pp. 225-244) consacrent leur article aux séquences argumentatives. Ils combinent l'approche interactionniste et acquisitionniste et observent un cheminement de l'implicite vers l'explicite dans l'argumentation, accompagné d'enrichissement des marqueurs argumentatifs.

R. Vion (pp. 273-296) étudie le lien entre la compréhension et le comportement communicatif. L'auteur établit le degré de compréhension des apprenants par des codages linguistiques : signaux de feed-back, reprises lexicales, etc. Il repère en même temps plusieurs types de séquence d'interaction : phase linéaire, phase parallèle et phase de négociation du sens. Il constate qu'un degré de compréhension plus élevé conduit les apprenants à jouer un rôle plus actif dans le comportement communicatif.

L'article de D. Véronique (pp. 297-318) étudie un morphème préverbal « li » et ses variantes. Il postule que son évolution est liée à la construction de la référencesaux personnes et à une disjonction du sujet et du thème. Le développement de ce morphème illustre la construction de la syntaxe chez l'apprenant.

Du point de vue méthodologique, les auteurs se sont inspirés de l'approche fonctionnelle : les analyses ne sont pas isolées du contexte discursif. Les chercheurs partent d'un thème de recherche précis (ex : temporalité, spatialité, etc.) ; ils construisent une grille d'analyse des éléments linguistiques qui sont en lien avec ce thème au niveau discursif ; ils résument leurs schémas d'émergence et d'évolution et essaient d'y trouver des régularités. Suivant cette méthode, la grille des éléments à analyser joue un rôle important ; les auteurs justifient longuement leur démarche.

Les résultats des observations se rejoignent : les apprenants cheminent d'un mode pragmatique vers un mode syntaxique dans l'organisation de leur discours, en passant par les grandes phases communes du développement : variété prébasique-basique-postbasique. Les auteurs font cependant preuve de prudence dans la généralisation de leurs résultats qui proviennent d'un nombre réduit d'informateurs. Ils soulignent des variantes issues de facteurs individuels et des conditions de l'enquête.

Ce volume, résultat d'un travail de recherche collective, réunit des contributions consacrées à des thèmes très différents. La diversité des méthodes de travail appliquées au même corpus permet des dialogues stimulants entre les chercheurs. Pour les linguistes qui s'intéressent à l'acquisition des langues, les analyses détaillées et les nombreux exemples fournissent un panorama concret du travail de recherche dans ce domaine. De nombreux concepts et termes spécifiques peuvent cependant constituer un obstacle pour le lecteur « amateur » ou pour le didacticien des langues, peu versé dans la linguistique. L'ouvrage s'adresse prioritairement aux linguistes.

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

Liens sur la toile

● **Aménagement linguistique dans le monde**
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/

Ce site présente les situations et politiques linguistiques particulières dans 218 États ou territoires autonomes répartis dans 124 pays.

● **« Guadeloupe Panorama »**
http://www.guadeloupe-panorama.com

Anthropologie Linguistique — Pidgins et créoles.

● **« E-Journal »**
http://ejournal.coallaince.org

De nombreuses adresses Internet de revues scientifiques en ligne.

● **« HLTheses »**
http://HLTheses.elsnet.org

De nombreuses thèses en sciences du langage en libre téléchargement.

● **« Pragmalex »**
http://perso.wanadoo.fr/pragmalex/

Pragmatographie et lexicographie hypertextuelles françaises et bilingues : actes de parole, causalité – Articles en ligne.

● **Le Trésor de la Langue Française**
http://atilf.inalf.fr/tlfv3.htm

Le TLF est désormais consultable librement en version optimisée sur Internet. Un site précieux.

● **Recherche appliquée en Sciences du langage**
http://linguistiques.muroni.free.fr

Ce site a pour vocation de servir de passerelle entre praticiens et chercheurs. Les travaux concernent l'apprentissage de la lecture. Ils peuvent être abordés par différents domaines : les sciences du langage, de l'éducation, de la cognition.

● **Le site « Langue française »**
http://www.langue-fr.net

La nouvelle adresse du site Langue française.

Vous souhaitez proposer des liens sur la toile ? marges.linguistiques@wanadoo.fr

Ouvrages récents

• **L'apprentissage de la lecture en langue seconde — La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée**. Par **Silvia Lucchini**, aux Éditions Modulaires Européennes — Collection IRIS (2002).

Le sujet de ce livre est l'apprentissage de l'écrit, considéré dans une perspective cognitive, chez les enfants appartenant aux communautés immigrées qui résident en Belgique francophone. Trois questions sont posées : ces enfants éprouvent-ils des difficultés particulières pour accéder à l'écrit dans une langue qui est pour eux langue seconde ? Si oui, pour quelles raisons ? Et quelles hypothèses de travail peut-on envisager pour faciliter cet accès ? Les éléments de réponse contenus dans ce livre proviennent d'une double source. D'une part, ils sont issus de la recherche et, d'autre part, ils sont le fruit d'observations sur le terrain, collectées dans le cadre d'un projet de stimulation du langage oral (le projet LOGO), qui a été développé dans les classes de troisième maternelle et première primaire d'un certain nombre d'écoles bruxelloises. Cet ouvrage se destine aux enseignants en particulier.

• **Dictionnaire Québécois-Français. Pour mieux se comprendre entre francophones**. Par **Lionel Meney**. Montréal : Guérin éditeur (2002), nouvelle édition, 1884 pages [1ère ed. 1999].

Dictionnaire différentiel bivariétal français du Québec vers le français de référence. Domaines : sociolinguistique, variation linguistique, lexicographie, dictionnaires différentiels bivariétaux, français du Québec, français de France.

• **Pragmatique et psychologie.** Par Josie Bernicot, Alain Trognon, Michèle Guidetti et Michel Musiol. Nancy : Presses Universitaires de Nancy (2002).

L'objectif de l'ouvrage est de montrer l'importance de l'étude des fonctions sociales du langage tant pour la recherche fondamentale que pour ses applications dans la vie quotidienne. Comment utilise-t-on le langage pour résoudre des problèmes ou simplement communiquer à l'école, sur son lieu de travail ? Quelles sont les particularités de l'utilisation du langage par l'enfant ou par les personnes atteintes de certaines pathologies (par exemple lésions cérébrales ou schizophrénie) ? Ces questions sont l'objet de la pragmatique, définie comme l'usage du langage dans des contextes sociaux. Il a été fait appel aux meilleurs spécialistes internationaux du domaine pour répondre à ces interrogations qui sont au carrefour de plusieurs disciplines : la philosophie, la psychologie, la psychiatrie, la linguistique ou encore l'anthropologie.

• **Temps et aspect : de la morphologie à l'interprétation**. Par **Brenda Laca** (ed). Paris : Presses universitaires de Vincennes (2002).

• **Mesures et passages — Une approche énonciative de l'œuvre poétique de Philippe Jaccottet.** Par **Michèle Monte.** Paris : Éditions Honoré Champion (2002).

Entrant dans l'œuvre poétique de Philippe Jaccottet par le rythme, et notamment par les rapports entre métrique et syntaxe, qui donnent à voir l'évolution chronologique d'une écriture et ses relations complexes avec le « chant », ce travail se poursuit par une étude de l'énonciation sous l'angle de la personne, du temps, des modalités et des actes de langage (une attention particulière est donnée aux négations, aux interrogations, aux conditionnels et à certaines marques typographiques, en tant qu'indices d'engagement ou de distanciation du locuteur) et s'achève par une caractérisation du projet esthétique de Philippe Jaccottet tel qu'il se déploie depuis *Requiem* jusqu'à *Après beaucoup d'années*. De cet examen se dégagent certains traits caractéristiques de l'écriture de Philippe Jaccottet : un effacement croissant du *je* au profit du *nous* et du *on*, mais aussi une mise en avant progressive de l'activité d'écriture, une ambivalence du présent référant tantôt à l'ici-maintenant tantôt à l'universel, une forte dimension polyphonique du poème sollicitant de multiples façons la participation du lecteur à son énonciation. Ces différents traits tracent les contours d'une écriture préservant la tension entre des contradictoires : fugacité et dilatation de l'instant, singularité et généralisation de l'expérience, incertitude qui n'exclut pas l'engagement du locuteur, acquiescement au chant et refus d'une musique trop facile, discontinuité du poème bref et continuité des proses, correspondant à une perception de l'existence humaine écartelée entre horreur et émerveillement, entre immédiateté d'une brusque révélation et poursuite infinie de son sens.

• **Variations sur la linguistique — Entretiens avec Frédéric Fau.** Par **Antoine Culioli**. Éditions Klincksieck (2002) [Préface et notes de Michel Viel].

La linguistique ? C'est cette « joie qui naît d'une recherche où la fascination, jamais éteinte, devant les variations singulières et si souvent imprévues des phénomènes empiriques, se prolonge dans le travail théorique ». C'est encore, ce « difficile trajet, chemin sans fin, mais qui laisse entrevoir la belle et déroutante complexité du langage ». Voici les motifs récurrents de ces *Variations sur la linguistique* que nous offre ici le grand linguiste Antoine Culioli, en réponse aux questions de Frédéric Fau. Avec ses nombreux exemples, ce livre, soigneusement annoté par Michel Viel, se présente comme une synthèse et une initiation. Antoine Culioli est le linguiste français le plus influent de sa génération. Ce grand découvreur a ouvert le champ de la linguistique sur de nouveaux horizons.

• **La Parole Émergente. Approche psycho-sociolinguistique de la résilience. Parcours théorico-biographique.** Par **Michelle Van Hooland**. Paris : L'Harmattan (2002) [271 pages].

La résilience est la capacité d'un individu à résister et construire face à un traumatisme. Ce livre en propose une approche inédite : en même temps qu'elle est définie comme une venue au langage, comme un passage du langage à la parole, le processus de construction est interrogé. Écrit par une linguiste, il est autant une réflexion théorique – psycho sociolinguistique — que l'exposé biographique d'une résilience : la sienne.

L'auteure questionne deux événements traumatiques : la maltraitance et la maladie. Elle cherche à comprendre la survenue de la maladie alors qu'elle croyait avoir résisté pendant la maltraitance et construit pendant dix années après celle-ci. Pour construire sa résilience actuelle à travers l'écriture, elle revient sur la phase de construction face à la maltraitance pour l'identifier comme l'acquisition d'une compétence communicationnelle qui l'aurait érigée en sujet parlant. Construire après la maladie, c'est, pour l'auteure, se lancer à la recherche de sa parole aliénée au moyen d'une méthode d'investigation, l'auto-analyse, méthode exposée comme centrale à la résilience, pour faire émerger la parole.

Cet ouvrage prend de fait le risque de la parole ; de la parole sociale parce qu'il rend public des traumatismes personnels, parce qu'il tente de contribuer à déjouer les pièges de la stigmatisation. Il prend également le risque de la recherche de la parole aliénée, où dire est se construire, s'interroger, se dévoiler à soi-même. Il prend enfin le risque de la parole scientifique dans la mesure où il propose une conceptualisation de la résilience.

• **Pragmatique et analyse des textes.** Sous la direction de **Ruth Amossy**. Presses de l'Université de Tel-Aviv (2002).

Étudier le discours en situation : tel est aujourd'hui l'un des objectifs majeurs des sciences du langage, et en particulier de la pragmatique. Quelles sont les modalités de l'échange verbal à l'écrit ? Comment s'approprie-t-on la parole de l'autre — et quels peuvent être les effets de la polyphonie dans des genres et des textes divers ? Qu'en est-il du malentendu, ou encore du rapport de places dans l'interaction ? Au cœur des fonctionnements langagiers, ces questions orientent aussi une interrogation féconde sur le discours littéraire. Dans le procès de lecture, elles font plus qu'influer sur les modalités du déchiffrement : elles débouchent sur une interrogation esthétique, voire éthique. À travers l'analyse de l'énonciation et du discours rapporté, des actes de discours et de l'interaction verbale, les études rassemblées dans ce volume analysent des textes de Marivaux, Balzac, Proust et Pinget ; elles explorent à travers les siècles le discours fictionnel, mais aussi celui de l'essai, du témoignage ou des correspondances réelles.

• **La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale.** Par **Laurent Filliettaz**. Éditions Nota bene (Québec, Canada).

La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale est un ouvrage qui porte sur les rapports entre l'action et le discours et qui se situe dans la continuité des travaux effectués à Genève autour d'Eddy Roulet.

Associations / Réseaux

• **Réseau EFF**
Contact : Centre de recherche VALIBEL, Michel Francard : eff@refer.org
Site du réseau EFF : http://www.auf.org/programmes/programme1/eff/

Revues électroniques

• **Glottopol — Revue de sociolinguistique en ligne**
URL : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol
Contact : glottopol@wanadoo.fr
Présentation : Numéro 2 : « La littérature comme force glottopolitique : le cas des littératures francophones » (Claude Caitucoli) ; Numéro 3 : « Langues de frontières et frontières de langues » (Marie-Louise Moreau) ; Numéro 4 : « Les langues créoles : les lire, les écrire, les aménager » (Marie Christine Hazaël Massieux).

• **La Revue Sudlangues**
URL : http://www.refer.sn/sudlangues/
Contact : eric.castagne@univ-reims.fr
Présentation : Nous avons le plaisir de vous informer qu'une nouvelle revue électronique consacrée aux sciences du langage vient d'être créée. Elle est dénommée *Sudlangues*. Elle est le fruit d,un partenariat entre les facultés de lettres et sciences humaines de Dakar, Nouakchott, Ouaga, Reims et l'Agence Universitaire de la Francophonie.

• **La revue Language learning and Technology (LLTJ)**
URL : http://llt.msu.edu
La revue Language learning and Technology (LLTJ) vient de publier son nouveau numéro en ligne (volume 6, numéro 2) dont la thématique est « Technology and Indigenous Languages ». Nous vous rappelons que cette revue est d'accès libre et gratuit.

Divers

- **Études canadiennes**

Contact : lenard@univ-nc.nc
Présentation : Bourses de recherche et/ou bourses de complément de spécialisation en études canadiennes destinées aux enseignants du supérieur (bourses à utiliser entre le 1er avril 2003 et le 28 février 2004). But : promouvoir la connaissance du Canada par la publication d'articles, monographies, livres relatifs au Canada, en aidant des universitaires à entreprendre des recherches à court terme ou à élaborer des cours sur le Canada dans leur domaine de spécialisation. Domaines de recherche : sciences humaines et sociales, économie, droit, communications et médias. Deux exemplaires du manuscrit final seront remis à la fin du séjour à l'Ambassade du Canada à Paris au plus tard le 28 février 2004.

- **Le Site Marges Linguistiques – Virtuel Library**

Le site web de Marges Linguistiques (http://www.marges-linguistiques.com) a été ajouté dans le carnet de liens de VLIB : http://www.revues.org/vlib/

- **Colloque international organisé par le GDR 1955 du CNRS**

Intitulé : Space in languages : linguistic systems and cognitive categories.
[L'espace dans les langues: systèmes linguistiques et catégories cognitives]
Date : Paris, 7-8 février 2003.
Lieu : Ecole Normale Supérieure (salle Dussane) - 45 rue d'Ulm, 75005 – Paris (France).
Contact : secretariat.tul@ivry.cnrs.fr

Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère (volume 1)

Numéro accompagné par
Michel Santacroce
Cnrs, Université de Provence (France)

Sous la direction de **Daniel Véronique -** Université de Paris III (France)

Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe **Pages 048 — 055**
Par *Bernard Py* **—** Université de Neuchâtel (Suisse)

Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hibernophones de français L2 : le cas de *on* et *nous* **Pages 056 — 067**
Par *Isabelle Lemée* — University College Dublin (Irlande)

L'appropriation de la négation du français en milieu guidé : une approche interactionniste **Pages 068 — 086**
Par *Corinne Royer* **—** Universidad Ramon Llull (Espagne)

Quand des apprenants du français parlent entre eux en français de leur langue cible : activités métadiscursives en communication interalloglotte **Pages 087 — 100**
Par *Sigrid Behrent* **—** Université de la Sarre, Sarrebruck (Allemagne)

Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère **Pages 101 — 122**
Par *Kim Jin-Ok* — Université de Paris III – DELCA (France)

Genèse du système d'opposition présent/passé (sous-système du parfait) en allemand chez une apprenante francophone en immersion **Pages 123 — 147**
Par *Pierre Bange, Rita Carol & Peter Griggs*
Université Lyon II « Lumières » (France)

Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère **Pages 148 — 164**
Par *Liesbeth Hendrix, Alex Housen & Michel Pierrard*
Vrije Universiteit Brussel (Belgique, Flandres)

Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours **Pages 165 — 174**
Par *Mireille Prodeau & Catherine Carlo*
DELCA, Université de Paris VIII (France)

Le modèle computationnel de l'acquisition de langues étrangères et ses implications pour l'instruction de langues étrangères **Pages 175 — 187**
Par *Roberto Foth et Jean-Marc Dewaele* — University of London (Angleterre)

Étude des connecteurs « et » en français L2, « – te » et « -tari » en japonais L1, dans des récits de locuteurs bilingues japonophones **Pages 188 — 206**
Par *Dominique Klingler et Daniel Véronique*
DELCA-SYLED, Université de Paris III (France)

**Acquisition d'une langue seconde,
organisation macrosyntaxique
et émergence d'une microsyntaxe**
Par Bernard Py
Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel (Suisse)

Novembre 2002

1. Avertissement

Cet article ne prétend pas apporter de nouvelles données à la recherche, mais plutôt proposer une interprétation partiellement nouvelle d'observations souvent formulées dans la littérature spécialisée au sujet du développement diachronique des connaissances en langue seconde[1].

2. Acquisition et intelligibilité

Les chercheurs qui étudient l'acquisition des langues secondes s'interrogent volontiers sur la logique à laquelle obéirait le développement de l'interlangue[2]. Cette interrogation (inspirée notamment par certains travaux sur l'ontogenèse du langage chez l'enfant autour de l'hypothèse du LAD[3]) rejoint la problématique de l'accès à la grammaire universelle[4] : quelles parts de l'organisation des connaissances attribuer respectivement à des contraintes universelles, au profil individuel de l'apprenant, au contexte social et discursif, ou même au hasard ? L'expérience de la didactique et la lecture des corpus utilisés par différents chercheurs suggèrent que la réponse se trouve probablement à mi-distance entre le postulat qu'il existe une seule et même logique universelle et celui que l'acquisition se caractérise au contraire par une variabilité importante et imprévisible des processus qui la constituent.

Il paraît évident que les différences individuelles et contextuelles interfèrent avec l'action homogénéisante des dispositifs cognitifs qui sous-tendent l'acquisition et, plus généralement, le langage articulé en général. La recherche a depuis longtemps mis en évidence l'existence de ces variations, par exemple en insistant sur les différences entre contextes scolaires et extrascolaires, ou formels et familiers, entre des tâches comme la traduction ou la conversation à bâtons rompus, ou encore entre le rôle, lui aussi variable, des transferts d'une langue à l'autre. Et Corder (1967) par exemple avait déjà proposé de distinguer entre erreurs systématiques et asystématiques, ces dernières manifestant non pas une absence totale de systématicité, mais une systématicité limitée soit par la concurrence d'une autre systématicité, soit par des zones qui échappent à l'action des règles de l'interlangue, soit encore par le recours à des expressions préfabriquées.

Nous avions pour notre part proposé (Py, 1980) de recourir à l'approche microsystématique de Gentilhomme (1980) : l'interlangue serait constituée de microsystèmes simples, organisés de manière légère aussi bien sur le plan interne que dans leurs relations mutuelles[5]. Cette hypothèse attribue une responsabilité limitée à la systématicité, ouvrant ainsi la voie à une coexistence originale entre une tension vers une organisation logique éventuellement universelle et une option « anarchisante » où régneraient la variation et les particularités individuelles et contextuelles. L'organisation logique expliquerait les aspects proprement linguistiques de l'interlangue, alors que l'existence de zones « anarchisantes » rendrait compte de la

[1] Je remercie Marie-José Béguelin, Thérèse Jeanneret, Marinette Matthey ainsi que deux relecteurs anonymes de leurs judicieuses remarques sur une précédente version du présent article.
[2] Par exemple Perdue (1993) ou Véronique (1994).
[3] *Language Acquisition Device*, c'est-à-dire dispositif mental inné assurant chez tout être humain la capacité d'acquérir le langage sous la forme d'une ou plusieurs langue(s) maternelle(s).
[4] Cf. par exemple Herschensohn (2000).
[5] Cf. aussi par exemple Giacobbe et Lucas (1980).

stratégie « faire feu de tout bois », très importante dans la communication exolingue précoce. Il est évidemment possible théoriquement de renvoyer la responsabilité de l'hétérogénéité à la performance ou au discours et de réserver à l'interlangue (définie comme compétence intermédiaire) l'explication de la part de systématicité observable dans les corpus. C'est ce que propose en fait la distinction très répandue que l'on établit souvent entre *stratégies d'apprentissage* et *stratégies de communication* : les premières relèveraient d'une logique rigoureuse, fondée par exemple sur la grammaire universelle. Les secondes relèveraient plutôt d'un bricolage dépendant fortement du contexte particulier où elles prennent place, ou éventuellement d'éthnométhodes attachées à des cultures particulières. Il y a cependant un certain défaitisme dans cette option, qu'il est d'ailleurs difficile d'étayer par des données convaincantes, et qui en outre n'est guère compatible avec les théories actuelles des relations entre interaction conversationnelle et acquisition. D'ailleurs, la coexistence de comportements systématiques et asystématiques est peut-être un trait essentiel non seulement de l'interlangue, mais aussi de la langue tout court. C'est du moins ce que suggèrent les nombreux travaux qui, en analyse du discours, font de l'hétérogénéité un aspect essentiel.

La notion d'interlangue fonde la possibilité même, à la fois pour le linguiste d'effectuer des recherches de nature scientifique sur l'acquisition, et pour l'apprenant lui-même de communiquer sur un mode exolingue. En effet, d'une part elle légitime l'institution des connaissances intermédiaires en un objet linguistique. D'autre part elle explique comment la maxime de coopération (proposée par Grice) est applicable aux interactions exolingues : l'attribution par l'interlocuteur natif d'un sens au moins virtuel aux énoncés de l'alloglotte présuppose que ces énoncés soient interprétables selon des procédures linguistiques, et qu'ils soient donc soumis à des régularités identifiables. Mais cette rationalité même se manifeste comme tension vers une certaine systématicité, et non pas comme état de fait. L'hypothèse de l'interlangue relève ainsi d'une idéalisation pratique[1] nécessaire aussi bien aux interlocuteurs qu'au chercheur. Elle a une valeur à la fois pragmatique et heuristique, mais ne doit pas être considérée comme une réalité positive[2].

3. Discours exolingues et organisation grammaticale

Une des caractéristiques les plus frappantes des discours exolingues précoces produits en milieu naturel et observés par les chercheurs est l'absence quasi totale d'organisation grammaticale apparente autre que parasyntaxique. Les énoncés sont formés par une juxtaposition d'entités lexicales invariables qui définissent et balisent de manière plus ou moins approximative un espace référentiel, et qui laissent au partenaire natif la responsabilité de parfaire le sens du message grâce à un recours massif au contexte et à son intuition personnelle[3]. Ces entités lexicales peuvent être des mots isolés ou des expressions préfabriquées. On trouvera par exemple[4]:

moi /c'est parti / dimanche

énoncé qui admet plusieurs interprétations : *je suis parti dimanche, je partirai dimanche, je dois partir dimanche*, etc. C'est ensuite seulement que la grammaire (au sens courant du terme) intervient progressivement, en marquant les diverses relations syntaxiques utiles à la communication. Tout semble se passer comme si l'apprenant s'efforçait de combler progressivement les lacunes de sa compétence grammaticale afin de mieux maîtriser le discours. Il y aurait une sorte de continuité entre l'état initial de l'interlangue, qui serait un simple répertoire d'entités lexicales, et les états plus élaborés dotés d'une grammaire de plus en plus puissante et conforme à la compétence des interlocuteurs natifs.

Nous soutenons au contraire que le processus d'acquisition comporte des ruptures logiques. Ou, si l'on préfère, que le processus n'est pas rectiligne, mais qu'il comporte des phases

---

1 Nous empruntons cette notion à Schutz, tel qu'elle est présentée par Bange (1983).

2 Nous ne connaissons d'ailleurs aucun exemple de description grammaticale exhaustive d'une interlangue authentique.

3 Nous avons décrit ce procédé sous l'étiquette de *mention* et nous en avons fait un trait caractéristique des interactions exolingues. Cf. Alber et Py (1986).

4 Il s'agit d'un exemple reconstitué librement par le soussigné sur la base de souvenirs personnels. Le signe / indique une rupture prosodique (courte pause ou intonation montante). La séquence *c'est parti* est de toute évidence une expression figée.

profondément différentes. Et que ces phases ne se succèdent pas toujours de manière tranchée (la phase n+1 débutant après le terme de la phase n), mais que le plus souvent elles se chevauchent mutuellement (les phases n et n+1 coexistant pendant une certaine période, voire de manière définitive). Cette position est en accord avec le résultat des travaux qui, surtout dans le domaine de l'acquisition du langage par l'enfant, mettent en évidence l'existence de grammaires reposant sur des principes fondamentalement différents : les passages d'une grammaire à l'autre constituent des ruptures plus ou moins radicales. En effet, comment passer par exemple d'une grammaire distributionnelle élémentaire (censée expliquer les énoncés à deux places) à une grammaire syntagmatique faisant intervenir plusieurs rangs ? Nous allons nous arrêter sur un type de rupture, en nous inspirant librement de la distinction que la linguistique opère parfois entre macro et microsyntaxe (Berrendonner et Reichler-Béguelin 1989, Béguelin et al. 2000).

Selon ces auteurs, tout discours repose sur une double structuration. Au niveau microsyntaxique les unités lexicales sont organisées selon une logique de *rection* : des marques grammaticales expriment les relations qui existent entre les unités lexicales (par exemple la détermination ou la coréférence). Chaque réseau de relations constitue une clause, sorte d'îlot grammaticalisé, pouvant d'ailleurs, dans certains cas, se réduire à sa plus simple expression, à savoir un seul morphème. Les clauses sont reliées les unes aux autres au niveau macrosyntaxique selon une logique d'*implication pratique*. Chaque clause apporte une information à la mémoire discursive des partenaires engagés dans l'interaction (ou à la mémoire individuelle du lecteur). Chacune de ces informations vient se greffer sur celles qui la précèdent. Par exemple elle peut se donner comme leur conséquence (attendue ou surprenante), ou leur suite chronologique, ou leur explication etc. Dans l'exemple cité la première clause pose un objet de discours, la deuxième lui attribue une activité et la troisième localise la scène dans le temps. La clause peut coïncider formellement avec la phrase traditionnelle, mais pas obligatoirement. À l'oral, la clause se confondrait plutôt avec les différents mouvements discursifs qui, par leur succession, constituent progressivement le sens d'un tour de parole (ou parfois de plusieurs tours d'ailleurs). Par exemple, il y a trois clauses dans l'énoncé suivant[1] :

> Ici, vos bagages, je ne suis pas votre palefrenier

Ici et *vos bagages* ne sont pas reliés à la troisième clause sur le mode de la rection grammaticale. En revanche, chacune de ces deux clauses enrichit bien la mémoire discursive en y introduisant une information relative aux circonstances de l'événement rapporté. Berrendonner (2002) précise encore que les clauses constituent des énonciations qui sont ensuite « regroupées en unités praxéologiques de rang supérieur appelées périodes ».

Cette approche permet également de rendre compte d'énoncés qui, situés dans un texte écrit, sont perçus en général comme inacceptables, comme l'exemple suivant[2] :

> Quant à la dernière catégorie d'individus, l'expérience du monde chinois relève de l'épreuve.

Mais revenons au discours exolingue et à l'appropriation d'une L2. Nous faisons l'hypothèse que la macro et la microsyntaxe constituent des objets d'apprentissage foncièrement distincts, bien que complémentaires. La macrosyntaxe relève d'un traitement pragmatique et sémantique du message en voie d'élaboration. Elle s'appuie en partie (mais pas seulement certes) sur l'expérience pratique, sur le savoir culturel (représentations sociales, conventions, rituels, etc.) et encyclopédique de l'apprenant. Mieux que la microsyntaxe, elle peut se contenter si nécessaire d'une boîte à outils élémentaire : quelques mots ou expressions préfabriquées. Quant à la microsyntaxe, elle est beaucoup plus exigeante en ressources formelles : elle a besoin de prépositions, de variantes morphologiques, de pronoms, de règles concernant l'ordre des constituants, etc. Il est donc assez « naturel » qu'un apprenant placé devant une tâche de communication dont la réalisation excéderait ses ressources grammaticales, se contente d'énoncés structurés autour de principes macrosyntaxiques. Plus la différence entre besoins et ressources est importante, plus le rôle de la macrosyntaxe sera important.

---

[1] Extrait d'une lettre de lecteur qui relate la réplique impertinente d'un chauffeur de taxi à une cliente qui lui demandait de charger ses bagages dans le coffre (L'Express du 21.06.02).

[2] Exemple tiré d'un manuscrit soumis à la rédaction d'une revue scientifique.

Cette hypothèse peut être vue comme une transposition et un approfondissement de la théorie des trois phases pragmatique, positionnelle et morphosyntaxique que résume Bronckart (1977, pp 286 ss)[1]. Cette théorie postule en effet que l'enfant, dans ses activités d'interprétation de certaines phrases, utilise d'abord des repères associés à ses représentations du monde, ensuite des repères associés à la position des constituants, puis enfin seulement des repères morphologiques et syntaxiques.

La distinction entre macro et microsyntaxe peut aussi être interprétée comme une transposition du modèle de Gentilhomme au niveau du discours. Chaque constituant de la structure macrosyntaxique peut faire l'objet d'un traitement grammatical autonome, en principe indépendant du traitement réservé aux constituants voisins. L'apprenant a tout loisir de changer de grammaire lorsqu'il en éprouve le besoin. Autrement dit le choix d'un processus de grammaticalisation ne l'engage que pour la durée du constituant en traitement. Dans l'exemple suivant[2]:

> parce que j'aime pas beaucoup parce que seulement c'est moi le garçon de là-bas

on est en droit de présumer une organisation macrosyntaxique les deux clauses suivantes : *parce que j'aime pas beaucoup, parce que seulement c'est moi le garçon de là-bas*, qui toutes deux contribuent à la construction de la mémoire discursive Chacune de ces clauses s'organise autour d'une microsyntaxe dont on pourrait rendre compte au moyen d'un microsystème spécifique, indépendant de l'autre.

Les unités utilisées par la macrosyntaxe des énoncés précoces sont d'abord des mots isolés plus ou moins bien imités et mémorisés. Mais on y trouve également des séquences préfabriquées, séquences qui correspondent à des apprentissages présystématiques comme les appelait Corder, c'est-à-dire à des énoncés mémorisés en l'absence de l'ensemble des règles qui les expliquent. On y trouve encore, chez des apprenants plus avancés, des expressions qu'il a lui-même préfabriquées, ainsi que des expressions inédites, qui peuvent être mises en relation directe avec un microsystème de l'interlangue, comme nous en avons fait l'hypothèse pour l'exemple ci-dessus.

Il n'est pas rare de trouver pêle-mêle, chez les apprenants, des solutions concurrentes à un même problème, l'une préfabriquée et l'autre construite selon des principes relevant de la microsyntaxe. C'est ainsi que dans l'exemple suivant[3], on assiste à une concurrence entre une structure issue du système grammatical français (*le ventre du la loup*) et une structure empruntée à l'anglais (*la loup ventre*).

> (…) et prendre lui couteau et couper la loup ventre pour ouvrir et prendre le petit fille et la grand mère et met dix grands cailloux dedans la loup ventre et après coudre le ventre du la loup et partit et c'est la fin

Si l'on sait par ailleurs que, dans le corpus cité ici, la structure d'origine anglaise prédomine fortement, on admettra l'hypothèse qu'elle jouit d'un statut d'expression préfabriquée alors que la structure d'origine française est le résultat d'une activité émergente de construction grammaticale. Cette émergence de la microsyntaxe prend place dans un récit dont la macrosyntaxe consiste à énumérer les phases successives d'un récit élémentaire. Micro et macrosyntaxe fonctionnent sur deux niveaux parallèles relativement indépendants l'un de l'autre.

Le même corpus fournit un autre exemple, L'apprenant narrateur utilise systématiquement *dans* ou *dedans* pour marquer une localisation : on trouve *dans une sac, dans la table, dans le lit, dans la rue, dedans le lit, dedans le loup ventre*. Il y a cependant quelques exceptions : *sur la rue, à grand-mère maison, à la maison de la grand-mère.* On peut imaginer sans peine l'hypothèse suivante : l'apprenant utilise normalement une règle qui, par surgénéralisation,

---

[1] Cf. aussi Givon (1993).

[2] Transcription d'un jeu de rôle. Le locuteur est un adolescent d'origine portugaise, qui demande au secrétariat de son école d'être dispensé d'un cours de cuisine parce qu'il est le seul garçon qui y participe!

[3] Il s'agit d'une série diachronique de versions successives de l'histoire du Petit chaperon rouge racontée par un enfant de 10 ans d'origine anglophone, établi en pays francophone pour un séjour d'un an. La version dont cet exemple est tiré a été produite un mois environ après l'arrivée. Le texte a été pris sous dictée par un adulte. Nous devons ce corpus à François Grosjean.

place *(de)dans* devant tout constituant indiquant un lieu, sauf pour quelques expressions préfabriquées comme *à la maison* (sans doute saillante et fréquente dans son environnement francophone, ou peut-être aussi suggérée par sa proximité avec la préposition anglaise *at*, possible dans ce contexte) ou *sur la rue* (empruntée à l'anglais par transfert).

On trouvera un processus analogue dans l'exemple suivant[1] :

> Commencer / la douche / par la douche / ça c'est après nettoyer / nettoyer l'eau

Parallèlement à la succession des événements du récit, on assiste à un début de grammaticalisation microsyntaxique : apparition de la préposition *par*, adjonction d'un complément à *nettoyer*.

On remarquera que le support bande dessinée favorise ce mode de verbalisation ; chaque image donne lieu à une clause distincte (ainsi qu'à sa reformulation éventuelle) comme si la macrosyntaxe était en fait donnée par la bande dessinée elle-même et son mode de découpage du récit.

Dans l'exemple suivant, MAT enfant italophone de 5 ans, placé dans une classe maternelle bilingue, multiplie les clauses simples organisées autour du verbe *aller* pour construire, avec une grande habilité verbale, un sens très clair, que l'adulte reformule aussitôt avec des moyens grammaticaux plus complexes.

> M c'est un feu rouge
> Mat oui
> M à quoi serve ce rouge
> Mat pour si c'est rouge les voitures peut pas aller . si c'est vert les voitures peut aller et si c'est orange il faut on va on va pas et pourquoi celles qui ont envie d'aller va celles qui ont pas envie vont pas
> M alors si c'est la couleur orange ça veut dire qu'il faut déjà faire attention hein . si on est bien sûr si on est parti pour aller on peut on peut continuer mais autrement . on doit s'arrêter oui

On remarquera en particulier l'expression *si c'est orange il faut on va on va pas* pour décrire le passage conditionnel signifié par le feu orange.

Macro et microsyntaxe ne se prêtent pas de manière identique au transfert intersystémique. Alors que la microsyntaxe est souvent perturbée par de tels transferts[2], la macrosyntaxe fonctionne plus souvent selon des règles analogues ou mêmes identiques (c'est du moins le cas des langues européennes les plus parlées).

On pourrait aussi avancer l'hypothèse que la macrosyntaxe est moins marquée que la microsyntaxe, et qu'elle admet mieux l'intromission de fragments de systèmes étrangers.

Comme c'est d'ailleurs le cas si l'on compare par exemple la phonologie (transfert problématique) et le lexique (transfert usuel et assez bien toléré sous la forme de l'emprunt). Le transfert au niveau de la macrosyntaxe pose probablement des problèmes moins dans l'expression proprement dite que dans les conventions et les implicites que décrit la pragmatique. Nous avons vu en effet que les discours exolingues primitifs reposent d'abord sur une macrosyntaxe, dont l'interprétation laisse beaucoup de marge au destinataire.

L'interprétation est donc très dépendante de la reconstitution des nombreux implicites qu'elle comporte. Or ceux-ci sont souvent de nature culturelle ou conventionnelle, donc fréquemment différents d'une langue à l'autre. C'est ainsi que dans l'exemple suivant[3] :

> Pas de crédit. On accepte aussi les chèques

L'interprétation suppose une référence aux moyens de paiement usuels en usage en France : carte de crédit, liquide ou chèque.

---

[1] Exemple emprunté à Marinette Matthey. Il s'agit d'un demandeur d'asile établi depuis peu dans un milieu francophone. Le locuteur reconstitue un récit en partant d'une bande dessinée.

[2] En accord avec le principe structuraliste selon lequel les unités se définissant par leur position dans le système, il ne saurait y avoir d'unités communes à deux langues.

[3] Exemple emprunté à Béguelin et al. (2000).

4. Acquisition et contexte

Il semble donc bien qu'il y ait deux voies principales dans l'acquisition d'une L2. La première met l'accent sur les moyens macrosyntaxiques, la seconde sur les moyens microsyntaxiques.

L'école place d'emblée l'apprenant face aux fonctionnements microsyntaxiques. On attend de lui qu'il agence les unités lexicales en s'élevant progressivement d'un rang au suivant jusqu'au niveau de la phrase, selon le schéma célèbre de l'arbre syntagmatique.

La seconde voie suit un ordre inverse : L'apprenant enchaîne les unités lexicales disponibles, en essayant, lorsqu'il en a les moyens, de les développer en clauses grammaticalement structurées grâce à ses ressources microsyntaxiques. Il serait sans doute excessif d'attribuer ces deux voies respectivement à deux catégories d'apprenants, bien qu'il y ait probablement des préférences personnelles et des contextes qui favorisent plutôt l'une ou l'autre.

Voyons maintenant en quoi certains contextes jouent un rôle dans les préférences accordées à l'une ou l'autre des deux voies. Nous avons remarqué ci-dessus que plus la différence augmente entre tâches et ressources, plus l'apprenant sera tenté de s'appuyer sur la macrosyntaxe, qui est moins exigeante en moyens grammaticaux. Dans la mesure où l'école s'efforce en général de maintenir un certain équilibre entre tâches et ressources, elle limite la tentation d'un recours massif à la macrosyntaxe.

On peut faire une remarque analogue au sujet des xénolectes, qui prétendent offrir à l'alloglotte des modèles simplifiés de la langue. Dans d'autres circonstances, l'absence d'un tel équilibre, absence qui est une caractéristique des contextes extra-scolaires, crée au contraire des conditions favorables à ce recours.

Le contrôle normatif exercé par l'école accentue encore la préférence pour la microsyntaxe dans la mesure où les énoncés dépourvus de structure microsyntaxique sont par définition agrammaticaux, donc inacceptables en contexte scolaire.

La fameuse consigne « faites des phrases complètes » va dans le même sens : elle exige de l'apprenant qu'il grammaticalise une part essentielle de ses énoncés. On devrait donc trouver ces énoncés précoces beaucoup plus fréquemment dans des corpus recueillis en contexte extra-scolaire que dans des productions obtenues en classe.

Toutefois ces différences de contexte ne font que favoriser une des deux voies offertes à l'apprenant. Il est probable que le choix de l'une ou l'autre de ces voies dépende aussi du profil de l'apprenant, plus ou moins attaché soit à l'efficacité précoce de sa compétence, soit au respect de la norme.

Un autre trait contextuel probablement pertinent a son siège dans les représentations métalangagières de l'alloglotte. Dans notre culture francophone, nous accordons généralement une très grande place à la grammaire de la phrase aux dépens de la grammaire textuelle et de l'énonciation.

Même les enseignants de langues sont peu armés pour intervenir sur la macrosyntaxe, et ne disposent d'ailleurs dans ce domaine que d'un répertoire restreint de termes métalangagiers. Il est donc assez naturel que les apprenants, encouragés par les enseignants, focalisent leur attention sur la microsyntaxe et prêtent moins d'attention aux ressources de la macrosyntaxe. Ils se révèlent pourtant d'excellents utilisateurs de la macrosyntaxe comme nous l'avons vu plus haut avec l'exemple *feu orange*.

En situation d'interaction exolingue, les énoncés organisés au niveau microsyntaxique pourraient donner lieu, de la part du natif, à des hétéroreformulations corrigeant ou complétant leur organisation grammaticale et déclenchant ainsi une dynamique du genre *séquence potentiellement acquisitionnelle*.

Les énoncés à organisation microsyntaxique, en tant qu'objet d'une activité métagrammaticale, représenteraient alors une voie d'accès à un enrichissement des ressources de

l'interlangue, comme dans l'exemple suivant[1]:

13 J - más o menos \ es primera vez para mi ir allí y sorprendé \ sorprendió
14 E - te sorprendió
15 J - sorprendió \ ahm
16 E - me sorprendió
17 J - me sorprendió \ ahm- hay muchas (pausa)

En 13J l'apprenante énonce une clause représentée par deux variantes d'un même lexème : *sorprendé* et *sorprendió*. Cette clause « sous-grammaticalisée » (verbe conjugué mais privé de son complément) suffit à la native pour produire une interprétation sous la forme de deux variantes ; *te sorprendió* puis *me sorprendió*, opération qui aboutit à une nouvelle formulation de la clause sous une forme grammaticale cette fois.

5. Conclusions

Nous avons défendu l'idée selon laquelle une organisation du discours reposant essentiellement sur des principes macrosyntaxiques peut dresser un cadre permettant, dans un second temps, une introduction progressive de règles microsyntaxiques. Bien que ce schéma présente un intérêt évident pour l'apprenant, il n'est guère favorisé et encore moins valorisé par l'école. L'usage quasi exclusif de la macrosyntaxe rappelle probablement de manière trop visible certaines variétés pidginisées fortement dépréciées, voire stigmatisées. En outre, la grammaire, dans les représentations courantes de la langue, se réduit à sa dimension microsyntaxique, ce qui entraîne des jugements purement négatifs sur les énoncés qui en sont dépourvus : les énoncés qui ne sont pas organisés au niveau microsyntaxique sont réputés inacceptables. Enfin, l'école tend naturellement à se méfier des connaissances qu'elle n'a pas proposées elle-même et dont le contenu lui échappe. L'éclairage que nous avons proposé dans cet article devrait aboutir à une reconnaissance de la valeur de l'organisation macrosyntaxique, à la fois comme stratégie de communication relativement simple, et comme infrastructure préparant l'émergence d'une organisation microsyntaxique. Il ne s'agirait pas d'imposer aux élèves un passage par une organisation purement macrosyntaxique, mais de l'admettre à titre de solution intermédiaire.

Nous avons vu que la clause pouvait rassembler des séquences de longueur et de complexité variables, sa forme minimale comportant une seule unité. Cette souplesse sert les intérêts de l'apprenant, qui peut en principe adapter progressivement la forme des clauses qu'il produit à l'état de son interlangue : chaque clause peut occuper un ensemble de positions intermédiaires entre la forme minimale (qui ne requiert par définition aucune règle de microsyntaxe dans la mesure où elle est constituée d'un seul élément, généralement un lexème ou une expression lexicalisée) et des formes très élaborées (qui peuvent requérir la connaissance de pans étendus de la grammaire microsyntaxique de L2). Ce modèle est avantageux également en compréhension : l'apprenant prendra en considération des séquences de longueur variable, le problème étant bien entendu que la longueur retenue peut ne pas coïncider avec les contraintes d'une interprétation conforme à l'intention du locuteur ou de l'auteur.

Ces remarques signifient que le modèle proposé ici est compatible avec une condition essentielle de l'apprenabilité des langues, à savoir l'existence de positions intermédiaires entre l'ignorance totale d'une L2 quelconque (ou de l'un de ses microsystèmes) et sa maîtrise complète (progressivité de l'appropriation). Ce modèle est également compatible avec la diversité de l'état de la maîtrise d'une L1 par un groupe quelconque de locuteurs natifs.

[1] Exemple emprunté au corpus de Luci Nussbaum (Universidad autonoma de Barcelona). L'enregistrement a été effectué dans une situation « tandem ». Cet exemple est intraduisible. Il illustre la présence pour J de deux problèmes : a) la conjugaison du verbe *sorprender* ; b) la syntaxe du même verbe : *j'ai été surpris par son départ* se dit littéralement en espagnol *me surprit son départ*.

Références bibliographiques

Alber (J.-L.). et Py (B.). 1986. « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation ». in : *ELA, 61*, pp. 78-90.

Arditty (J.). et Mittner (M.). (éd). 1980. *Acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Université de Paris VIII [*Encrages*, numéro spécial].

Bange (P.). 1983. « Points de vue sur l'analyse conversationnelle ». in : *DRLAV, 29*, pp. 1-28.

Béguelin (M.-J.)., Matthey (M.)., Bronckart (J.-P.)., Canelas-Trevisi (S.). 2000. *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck et Duculot.

Berrendonner (A.). 2002. « Morpho-syntaxe, pragma-syntaxe et ambivalences sémantiques ». in : Let Andersen (H.). & Nolke (H.). (éds). : *Macro-syntaxe et micro-syntaxe*, Berne : Peter Lang.

Berrendonner (A.). et Reichler-Béguelin (M.-J.). 1989. « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique ». in : *Langue française, 81*, pp. 99-124.

Bronckart (J.-P.). 1977. *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles : Mardaga.

Corder (S.P.). 1967. « The significance of learners' errors ». in : *IRAL*, 5, pp. 161-170.

Gentilhomme (Y.). 1980. « Microsystèmes et acquisition des langues ». in : Arditty (J.). et Mittner (M.). (éd). 1980. pp. 79-84.

Giacobbe (J.). et Lucas (M.). 1980. « Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle – systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes ser et estar par des adultes francophones ». in Arditty (J.). et Mittner (M.). (éd). 1980. pp. 25-36.

Givón (T.). 1983. *On understanding grammar*. New York : Academic Press.

Herschensohn (J.-R.). 2000. *The second time around minimalism ans L2 acquistion*. Amsterdam : Benjamins.

Matthey (M.). 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.

Perdue (C.). 1993. « 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.

Py (B.). 1980. « Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue ». in : Arditty (J.). et Mittner (M.). (éd). 1980. pp. 74-78.

Véronique (D.). 1994. « Le procès de grammaticalisation dans le français d'adultes arabophones ». in : Véronique (D.). (éd).. *Créolisation et acquisition des langues.* Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence, pp. 151-170.

Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hibernophones de français L2 : le cas de *on* et *nous*

Par Isabelle Lemée
Département de Français,
University College Dublin (Irlande)

Novembre 2002

1. Introduction

Les recherches en sociolinguistique sur la première langue (L1) ont montré que la variation linguistique constituait une dimension cruciale de la compétence discursive. Elle affecte tous les composants de la langue, elle a beaucoup de récurrence dans le discours oral et elle est contrainte à la fois par des facteurs linguistiques et sociolinguistiques. Jusqu'à aujourd'hui, les études en Acquisition de Langue Seconde (SLA) se concentraient principalement sur les processus d'acquisition de morphèmes grammaticaux invariants. De récentes recherches (Bayley, 1996 ; Regan, 1995, 1996, 1997 ; Young, 1991) ont pourtant pris une perspective sociolinguistique et ont commencé à enquêter sur l'apprentissage de cas spécifiques de la variation de la L1. Ces recherches ont suggéré que les apprenants qui avaient réussi à maîtriser avec succès la langue seconde (L2) non seulement utilisaient toutes les variantes des locuteurs natifs de la langue cible, mais semblaient également produire la même compétence sociolinguistique – à savoir suivre les mêmes contraintes sociolinguistiques – que les locuteurs natifs pour utiliser les variantes en question. Notre étude s'inscrit dans ce nouveau courant.

Le présent article va porter sur l'acquisition de la variation socio-stylistique par des apprenants hibernophones de français langue seconde. De nombreuses études ont montré la difficulté que les apprenants avaient à acquérir la compétence sociolinguistique dans la langue seconde et à utiliser de façon appropriée les variantes natives dans un contexte formel. Notre analyse variationniste va plus particulièrement se concentrer sur l'usage variable des pronoms clitiques sujets *on / nous* pour désigner un groupe de personnes incluant le locuteur (*we* en anglais), tel que dans l'exemple ci-dessous :

> « *en fait nous n'avons pas vraiment meublé euh on a utilisé des cartons vides et* on *a mis du papier.* » (Apprenant N, ligne 107-108)

Cette variation est commune à de nombreuses variétés de français contemporain parlé. L'objectif de la présente étude est de déterminer s'il existe une variation stylistique pour l'usage de *on* et *nous* chez les apprenants hibernophones de français L2 et si oui, quels sont les facteurs linguistiques et extralinguistiques qui influencent leur utilisation ?

2. Précédentes recherches sur la variation stylistique en français L2 : *on/nous*

De nombreuses études portant sur des corpus de français contemporain de la métropole, et du Canada, ont enquêté sur l'utilisation en alternance des pronoms clitiques sujets *on* et *nous* (Laberge, 1977 ; Boutet, 1986 ; Coveney, 2000 ; Fonseca-Greber et Waugh, 2002).

Les études variationnistes ont depuis les deux dernières décennies contribué de façon significative à une meilleure compréhension de certains aspects de l'acquisition des langues secondes, et notamment l'acquisition de la variation socio-stylistique par les apprenants L2. Il s'est souvent avéré que le choix des variantes par les apprenants L2 coïncidait avec le choix des locuteurs natifs de la langue cible.

Un grand nombre d'études ont été menées sur l'utilisation de *nous* par rapport à *on* dans l'interlangue d'étudiants canadiens en programme d'immersion en français. Swain et Lapkin (1990) ont rapporté que les apprenants étudiés vers la fin du programme d'immersion faisaient usage de *on* beaucoup plus fréquemment que les apprenants en début de programme.

Harley (1992) a également étudié les effets de l'exposition à la langue cible sur le discours oral d'apprenants participant à des programmes immersifs. Elle a ensuite comparé ses corpus d'interlangue avec celui de locuteurs natifs du Québec. Les résultats ont montré que les locuteurs natifs utilisaient *on* exclusivement dans un contexte de première personne du pluriel. Les étudiants en début de programme immersif faisaient usage de *nous* dans ce contexte, tandis que les apprenants en fin de programme employaient *on* beaucoup plus fréquemment que les premiers.

Plus récemment, Rehner, Mougeon et Nadasdi (2001) ont analysé la proportion de *nous* par rapport à *on* dans trois corpus : (i) un corpus de discours oral de 41 apprenants anglophones de français L2 en immersion issus des classes moyenne et supérieure de l'Ontario ; (ii) un corpus du discours de sept enseignants de français en immersion enregistrés durant la classe ; (iii) du matériel écrit – à savoir deux séries de livres de classe – utilisé par les étudiants durant leur programme d'immersion. Rehner, Mougeon et Nadasdi (2001) ont souligné le fait que les apprenants n'utilisent pas plus la variante *nous* que *on*, comme ils l'avaient supposé, bien au contraire (44 % contre 56 %). Ils ont également été étonnés de la faible proportion de la variante formelle dans le corpus oral des enseignants : 17 % de *nous* contre 83 % de *on*. Dans les matériels de classe, les livres des étudiants ont révélé 52 % de *nous* contre 48 % de *on*, tandis que dans les ouvrages contenant des textes journalistiques et littéraires, ils ont comptabilisé 83 % de *nous* contre 17 % de *on*.

Une analyse des facteurs extralinguistiques influençant l'utilisation de *on* a montré que plus les apprenants étaient exposés à la langue cible en dehors de la classe et grâce aux médias, plus ils utilisaient *on*. À l'inverse, les apprenants les moins exposés ont montré une plus faible proportion d'utilisation du *on*. Ceci confirme l'impact positif des contacts avec les natifs de la langue cible en dehors de la classe sur l'apprentissage d'une variante informelle telle que le pronom *on*, celui-ci étant largement utilisé par les locuteurs natifs en français québécois. De nombreuses recherches ont déjà rendu compte d'un effet similaire chez d'autres apprenants de français L2 (Blondeau et *al*, 1995 ; Regan, 1996), ainsi que les apprenants d'autres langues secondes (Bayley, 1996).

La recherche de Rehner, Mougeon et Nadasdi (2001) a montré que pour les corrélations sociales, le sexe et la classe sociale des apprenants ont produit l'effet escompté. Ainsi les filles issues de la classe aisée ont plus tendance à utiliser *nous*. Ce résultat rejoint celui de Blondeau et Nagy (1998) pour les apprenants anglophones de français L2 à Montréal. Ces résultats semblent refléter le fait que les apprenants ont inféré que le pronom clitique *nous* était une forme plus standard que *on*.

Rehner, Mougeon et Nadasdi (2001) ont également mis en évidence que les référents à la fois non-spécifiques et non-restreints favorisaient largement l'utilisation de *on*, tandis que les sujets spécifiques et restreints favorisaient le pronom *nous*. Ce cas précis de variation reflète une maîtrise des contraintes linguistiques observées par les locuteurs natifs de français canadien. Dans leur étude, Rehner et al. avaient des apprenants parlant espagnol ou italien dans leur foyer. Ces étudiants ont favorisé le pronom *nous*, qui reflète la présence de *noi* et *nosotros* dans ces langues, et l'absence de variantes identiques au pronom *on*. Les auteurs ont spéculé que les apprenants anglophones ont préféré *on* en raison de la présence du pronom sujet *one* en anglais, lequel est similaire au niveau morphologique et phonétique, et sémantiquement lié au pronom *on* du français. Ils ont également émis une autre hypothèse, à savoir que ces apprenants anglophones n'avaient tout simplement pas d'autre variante L1 pouvant les mener vers le pronom *nous*.

Sax (2001) a enquêté pour découvrir si les productions langagières de trente apprenants de français L2, de sexe féminin, à trois niveaux universitaires aux États-Unis, reflétaient le comportement des locuteurs natifs dans leur utilisation de *on* et *nous* dans des situations formelle et informelle. La situation formelle consistait en un entretien d'embauche, et la situation informelle était une conversation avec une nouvelle colocataire française. Elle a trouvé que les participantes des trois groupes ont employé *on* à des degrés différents : la proportion la plus basse (M=4 %) a été trouvée dans le groupe des étudiantes en deuxième année, lesquelles n'avaient fait aucun séjour en France ou dans un pays francophone ; la proportion intermédiaire (M=57 %) a été trouvée dans le groupe des apprenants de quatrième, dont la moitié avait déjà séjourné dans le pays de la langue cible, séjours allant de quelques semaines à un

an ; la plus haute proportion (M=81 %) a été trouvée dans le groupe des 'graduates', qui avaient toutes séjourné entre un et quatre ans en France ou dans un pays francophone. Dans une étude précédente, Sax (1999) a souligné que les apprenants qui avaient séjourné dans le pays de la langue cible pendant un an utilisaient le pronom *on* considérablement plus que celles qui y avaient passé moins de seize semaines. L'attitude envers la langue française a également été soulignée comme facteur d'importance, tout comme l'informalité dans l'entrevue qui a influencé l'utilisation du pronom *on*.

Le contexte d'acquisition a été un facteur essentiel. Les trois groupes de participantes ont plus fréquemment utilisé *on* durant la conversation informelle. Ceci nous amène à suggérer qu'il existe une certaine prise de conscience de la variation stylistique, même avant que les étudiantes ne saisissent l'étendue de son utilisation dans le discours des locuteurs natifs. La spécificité et la non-restriction du pronom *on* ont favorisé l'utilisation de ce pronom[1], ainsi que le niveau de compétence de la langue. La variation stylistique était plus importante dans le groupe des étudiantes de quatrième année (le pronom *on* étant utilisé à 46 % dans la situation formelle contre 64 % dans la situation informelle), puis de niveau intermédiaire dans le groupe des étudiantes de deuxième année (de 1 % à 6 %), et finalement la plus faible variation stylistique a été trouvée dans le discours des 'graduates' (avec 79 % contre 82 %). En conséquence, Sax (2001) affirme que le temps passé à l'étranger est en corrélation avec l'emploi de *on*.

Dewaele (2001) a étudié l'utilisation des pronoms personnels sujets *on* et *nous* dans l'interlangue orale et écrite de trente-deux Hollandais apprenant le français à un niveau avancé. Tous les participants avaient été exposés au français vernaculaire par le biais de chansons françaises, de bandes dessinées ou d'extraits de films durant leur cursus universitaire. Toutefois, Dewaele souligne que ces apprenants avaient peu l'occasion d'utiliser un discours de style vernaculaire en communication authentique en raison du contexte monolingue offert par l'université dans laquelle ils étaient inscrits aux Pays-Bas.

Une analyse quantitative du corpus oral a révélé que la quantité d'interaction authentique dans la langue cible – mais pas la quantité d'instruction formelle – est liée de façon significative au choix du pronom *on* (79,4 % d'utilisation de *on* contre 20,6 % de *nous*). Son utilisation est en corrélation avec des taux de précision morpho-lexicale, un plus haut débit discursif, l'omission de *ne* dans les structures négatives et un usage de vocabulaire familier.

Une analyse similaire du corpus écrit, constitué à partir d'un travail exécuté dans des conditions d'examen, a révélé des proportions identiques de *on* (78,1 % contre 21,9 % de *nous*), ce qui suggère que, en tant que groupe, les apprenants de l'étude n'avaient pas encore acquis complètement les contraintes socio-stylistiques associées à cette variable.

Dewaele suggère que :

> « *the decision to use a certain speech style in a certain situation is guided by the speaker's interpretation of Grice's maxim[2]. Speakers will only use a more formal, explicit style, if they deem it necessary to be unambiguously understood.* » (2001 : p. 218).

Par ailleurs, les apprenants avec une large proportion de *nous* dans le corpus écrit se sont avérés être les moins avancés grammaticalement. Dewaele (2001) déclare que la présence de *nous* dans son corpus écrit semble indiquer le début de développement de l'interlangue du participant plutôt que l'acquisition toute nouvelle de la compétence socio-stylistique.

Les résultats de Dewaele (2001) ont corroboré avec ceux de Rehner & al. (2001) et Sax (2001) qui ont trouvé que la durée d'exposition à la langue cible est un facteur crucial dans l'utilisation de *on*. Toutefois, à la différence de l'étude de Rehner et al. (2001), Dewaele (2001) n'a pas trouvé que le sexe et la classe sociale jouaient un rôle majeur dans l'emploi de *on*.

À la lumière de ces recherches, présentons maintenant la nôtre.

3. Description de l'étude

Cette étude va se concentrer sur l'acquisition de la langue seconde et la variation dans l'acquisition et l'utilisation des pronoms clitiques *on* et *nous* dans le discours d'apprenants hibernophones de français L2.

---

[1] Ce résultat diffère légèrement de ce que Rehner & al. (2001) ont trouvé.

[2] Dewaele (1995 ; 1996a ; 2001a).

Les questions posées pour cette étude sont les suivantes :

1. les apprenants de français L2 à quatre niveaux d'apprentissage différents vont-ils montrer une variation socio-stylistique en ce qui concerne l'utilisation des pronoms *on* / *nous* ?
2. quels sont les facteurs sociaux qui vont influer sur l'acquisition de la variation stylistique par les apprenants de français L2 ?

3.1. Les intervenants

Nous avons procédé à une étude quantitative pour recueillir des données reflétant la variation linguistique dans l'usage des pronoms au cours de l'acquisition chez 48 apprenants hibernophones avancés. Notre étude est basée sur le discours spontané.

Les participants à cette étude sont tous de nationalité irlandaise, et au moment de l'étude, ils étudiaient tous le français en langue seconde. Il sont tous participé volontairement à l'étude. La seule condition de sélection était leur capacité à maintenir une conversation pendant au moins quarante minutes. Ceci a été un facteur important notamment pour les participants du premier groupe, que nous avons appelé 'intermédiaire', dans la mesure où ce sont des apprenants qui n'ont étudié le français L2 qu'à l'école secondaire, et pas encore à un niveau universitaire.

Les trois autres groupes de participants à l'étude ont un profil linguistique et extralinguistique similaire à ceux des apprenants avancés identifiés par Bartning (1993), à savoir qu'ils ont étudié la langue cible en tant que langue étrangère à l'école, souvent dans un pays autre que celui de la langue cible, et ont continué ensuite à l'étudier à l'université. Il s'agit d'apprenants qui ont suivi un apprentissage guidé et ayant des connaissances métalinguistiques de la langue cible. Leur apprentissage est parfois complété par des stages et des séjours à l'étranger. Présentons désormais nos groupes d'intervenants :

1- Le premier groupe est constitué de sept filles et sept garçons, âgés de 16 à 18 ans, se préparant au moment de l'entrevue à l'examen du Leaving Certificate, l'équivalent du baccalauréat. Ils ont au préalable suivi cinq ou six ans de français au lycée. Ces filles et garçons sont issus de familles relativement aisées, et la majorité d'entre eux ont fait des séjours réguliers annuels en France, ou dans un pays francophone, pendant deux ou trois semaines, soit en vacances, soit en séjour linguistique dans une famille française ou francophone.

2- Le second groupe est constitué de sept filles et sept garçons, de 2é année à l'université. âgés de 18 à 22 ans, spécialistes du français et d'une autre matière. Ils ont tous suivi au moins un an d'étude universitaire, et certains d'entre eux ont fait de courts séjours en France, entre deux semaines et trois mois, mais aucun n'y a séjourné pour une période allant au delà de seize semaines. Le contact avec la langue cible est essentiellement limité à la salle de classe.

3- Le troisième groupe de huit apprenants avancés participant à l'étude est constitué de six filles et deux garçons, âgés de 21 à 23 ans et spécialistes du français et d'une autre matière. Ils ont déjà passé deux ans à étudier le français à l'université et sont actuellement dans leur dernière année d'étude. Nous l'avons appelé « le groupe de contrôle », car les participants ne sont jamais partis plus de deux mois en France et sont rejoints par les étudiants revenant terminer leur diplôme après avoir passé un an en France. Ce groupe nous permettra de faire une comparaison très importante entre ceux qui ont passé un an à l'étranger et ceux qui ont décidé de continuer leur programme de langue sans partir quant à l'évolution de leur utilisation de la variante *on*[1]. Parmi ces étudiants, certains ont passé un an dans le pays de la langue qu'ils étudient en parallèle du français, c'est-à-dire en Espagne ou en Allemagne, comme étudiants Erasmus.

[1] Une comparaison véritablement idéale aurait été d'utiliser des étudiants pour le groupe de contrôle de niveau identique à celui des étudiants revenant de France, mais le petit nombre d'étudiants n'ayant jamais séjourné en France plus de seize semaines ne nous l'a pas permis. Nous avons tout de même essayé autant que possible d'avoir les mêmes niveaux de compétence dans ce groupe et le quatrième groupe. Le même problème s'est posé concernant le facteur du sexe. Afin de mener une analyse comparative de l'utilisation de *on* et *nous* dans le discours des locuteurs de sexe féminin et masculin, l'idéal aurait été d'avoir un nombre identique pour les deux sexes, mais, d'une part peu de garçons étudiaient le français et d'autre part, peu d'entre eux n'avaient jamais passé moins de seize semaines en France ou dans un pays francophone.

4- Notre quatrième groupe est constitué de douze apprenants avancés, six filles et six garçons, âgés de 20 à 29 ans et spécialistes du français et d'une autre matière. Ils avaient déjà passé deux ans à étudier le français à l'université avant de partir en France. Ils ont été sélectionnés pour participer au programme Erasmus de séjour à l'étranger en raison de leur très forte motivation mesurée par des notes et des évaluations. D'autres sont partis au pair ou comme assistant de langue anglaise dans les collèges et lycées. Pendant leur séjour en France, les étudiants Erasmus ont suivi un enseignement (de langue et/ou de spécialité dans la langue cible) à l'université ou dans une école de commerce et ont obtenu des équivalences dans ce cadre. Ces mêmes étudiants ont aussi vécu soit en résidence universitaire, soit en appartement avec des étrangers ou des francophones. La plupart d'entre eux avaient la possibilité de rendre visite à des familles françaises. Les contacts avec les natifs français furent variés selon les individus, se caractérisant pour certains par leur inscription à des clubs sportifs (le rugby, le football, le golf, le gymnase…).

3.2. Méthodologie

Les données ont été recueillies selon les modalités de l'enquête sociolinguistique classique par entretiens enregistrés dans la tradition développée par Labov (1966, 1994). Les techniques ont été adaptées à la spécificité de la recherche en SLA[1]. Une entrevue de 30 à 45 minutes a été menée par le chercheur en personne avec chaque intervenant. Ces entretiens avaient pour but d'enregistrer un discours aussi naturel que pouvait le permettre le contexte "semi-guidé", en tête-à-tête, et dans les locaux de l'école ou de l'université. Le chercheur a commencé par poser des questions générales concernant l'apprenant, qui il/elle était, des questions ouvertes couvrant des thèmes tels que ses activités, sa maison, sa famille, ses expériences personnelles en France ou dans un autre pays étranger, un souvenir particulier, le tout pour générer et maintenir un échange verbal. Un grand nombre de questions ont été générées par ce que disait le participant. Il n'y avait pas une série fixe de questions, mais nous avons essayé de déclencher des récits, et chaque question était posée spontanément. Des thèmes plus formels ont été abordés, tels que le sida, la drogue, l'importance du sport, l'Europe, l'environnement. L'ambiance se voulait aussi décontractée et informelle que possible, et l'informalité de la situation s'est manifestée par des rires et un débit rapide. Il n'y avait pas de limite de temps. On peut présumer avoir enregistré le discours le plus spontané possible et le moins influencé par la présence de l'observateur.

Les entrevues ont été transcrites en orthographe standard selon les conseils de Blanche-Benveniste et Jeanjean (1986) et toutes les occurrences des pronoms *on* et *nous* ont été répertoriées. Notre base de données est actuellement constituée de 1716 occurrences de ces pronoms *on* et *nous*.

Nous avons choisi d'utiliser le programme GoldVarbrul 2001 (Robinson, Lawrence & Tagliamonte, 2001), version PC du Goldvarbrul 2.0 pour Macintosh, lui-même ayant pour origine le Varbrul (Pintzuk, 1987 ; Rousseau & Sankoff, 1978 ; Rand & Sankoff, 1990), car ce programme informatique est conçu pour analyser des données linguistiques et pour manipuler et afficher ces données de diverses façons. Ce programme est tout particulièrement approprié quand les valeurs de la variable sont, dans les termes de Labov, « *plusieurs façons de dire la même chose* ». Ce logiciel permet d'obtenir le calcul des fréquences d'utilisation des variantes et d'identifier les facteurs linguistiques et extralinguistiques dans l'étude qui ont une corrélation importante pour le choix des variantes en question.

Nous avons exclu de notre analyse des occurrences telles que « *on* dit que », « comment *on* dit », toutes les répétitions consécutives des pronoms *on* et *nous* n'étant pas suivi d'un verbe, les citations, tous les pronoms *nous* n'ayant pas la fonction sujet.

3.3. Les facteurs

Notre étude comporte une analyse de quinze facteurs linguistiques et extralinguistiques. Pour cet article, nous avons souhaité n'en présenter que cinq. Le premier facteur est le niveau de spécificité et de restriction du groupe. Nous avons divisé cette catégorie en trois groupes

[1] Pour plus de détails, voir Adamson et Regan (1991), Dickerson (1975), Young et Bayley, (1996).

distincts suivant les considérations de Boutet (1986) : Spécifique et restreint (un groupe limité de gens que le locuteur peut compter et nommer, ex membres de sa famille) ; (ii) Spécifique et non-restreint (un groupe dont les individus ne peuvent pas tous être identifiés, ex les personnes dans l'école du locuteur) ; (iii) Non-spécifique et non-restreint (l'humanité, les gens en général).

Spécifique et restreint	• Ma sœur et moi, *nous* aimons les mêmes choses (# X, Groupe 1) • Avec mon équipe, *on* a gagné beaucoup de matches (# M, Groupe 4)
Spécifique et non restreint	• Durant l'année de transition, *nous* avons fait un opéra (# e, Groupe 1) • À l'université, *on* doit acheter beaucoup de livres (# A, Groupe 2)
Non-spécifique, non restreint	• La vie que *nous* avons c'est vraiment différent (# T, Groupe 2) • Au Canada, *on* ne peut plus nager dans ce lac (# C, Groupe 4)

Nous avons souhaité présenter le sexe, la durée de résidence en France, les effets de la formalité des thèmes de discussion, la redondance communicative et le niveau de compétence. Pour ce dernier facteur, nous avons stratifié les participants en fonction de la classe dans laquelle ils se trouvent au moment de l'entrevue.

3.4. Les hypothèses

1- Trois groupes sur 4 participant à l'étude n'ont pas eu de contacts prolongés avec des francophones en dehors de la classe, nous supposons que, tout comme de précédentes études sur la fréquence des variantes (Sax, 2001 ; Rehner, Mougeon, Nadasdi, 1999) l'ont montré, les apprenants ayant étudié leur L2 en contexte formel sont plus favorables à l'utilisation de variantes formelles que ceux exposés à des locuteurs natifs français. Ainsi, nos participants des groupes 1, 2, et 3 devraient favoriser *nous* beaucoup plus que les participants du groupe 4.

2- Nous émettons l'hypothèse que les apprenants ayant passé beaucoup de temps en contact avec des locuteurs natifs produiront un grand nombre de *on* en raison d'une plus grande exposition au registre informel de français parlé (Mougeon, Rehner, Nadasdi, 1999). En conséquence, nous pensons que les étudiants revenus d'un an en France utiliseront le pronom *on* plus que les participants des autres groupes. Ceci devrait également être en corrélation avec la croyance que les étudiants passant du temps dans le pays de la langue cible acquièrent une L2 qui se rapproche de celle utilisée par les natifs. Dans notre cas, les locuteurs français utilisent largement *on*.

3- Concernant le facteur du sexe des locuteurs, nous nous attendons à ce que le pronom *nous* soit favorisé par les locuteurs de sexe féminin, ainsi corrélant avec les conclusions que *nous* est une variante standard et prestigieuse souvent associée au registre formel. Fondé sur cette inférence, nous pensons que les locutrices favoriseront *nous* plus que les locuteurs, de la même façon que dans les recherches en L1, il a été conclu que les filles favorisaient les variantes standards. Une autre motivation pour cette hypothèse est que *nous* est hautement marqué socialement ainsi qu'au niveau stylistique, et les apprenants ayant passé du temps en France recevraient la confirmation de la valeur socio-stylistique inférée grâce au traitement des variantes en contexte de classe.

4- Les entrevues que nous avons fait passer étaient sensées être des conversations informelles, et les thèmes de discussion traités étaient à la fois formel et informel. Nous supposons par conséquent que les thèmes de discussion formels vont amener une plus grande utilisation de la variante *nous*.

5- Concernant les effets des facteurs linguistiques, nous avons limité notre étude à la distinction de spécificité et du degré de restriction. Le fait que le pronom *on* soit fréquemment utilisé pour faire référence à des sujets indéfinis nous amène à attendre une corrélation linéaire dans laquelle une fréquence de *on* serait la plus haute dans les phrases où les sujets seraient à la fois non-spécifiques et non-restreints, tandis que la fréquence serait au plus bas lorsque la référence serait spécifique et restreinte.

4. Analyse et résultats

Dans les quatre groupes, les premiers résultats ont montré une grande variabilité dans l'utilisation des pronoms *on* et *nous*. Nos étudiants ont utilisé *on* plus souvent que *nous* (69 % contre 31 %). Ce résultat confirme la première hypothèse que nos étudiants font preuve d'un usage fréquent de *on*. Ces résultats soulignent le fossé qui sépare les apprenants de français L2 des locuteurs natifs, car, comme les recherches de Laberge (1977) et Coveney (2000) l'ont souligné, les francophones n'utilisent que très rarement le pronom *nous* à l'oral (1,6 % de *nous* dans l'étude de Laberge ; 4 % de *nous* dans l'étude de Coveney).

Concernant l'influence du temps passé en France, le tableau 1 révèle que les apprenants qui sont revenus d'un séjour prolongé en France utilisent le pronom *on* plus abondamment que les apprenants des autres groupes.

Groupe de facteurs	**%**	**.p**	**# (total = 1716)**
1 an	69	.493	525/233
3 - 8 semaines	75	.570	403/131
7 - 20 jours	63	.426	176/102
1 - 6 jours	50	.302	5/5
Jamais	63	.433	87/49
Input : .699			
Log likelihood = -1043,737			
Significance = .002			

Tableau 1 : Utilisation de *on* – Temps passé en France

L'année à l'étranger et les contacts avec les locuteurs natifs semblent constituer un effet positif sur l'acquisition de la variation socio-stylistique, mêmes si les variantes en question sont utilisées par les apprenants moins que les natifs[1]. Il est intéressant de constater que les apprenants partis un an utilisent moins la variante informelle *on* que ceux ayant fait des séjours entre trois et huit semaines.

Les résultats montrent que les apprenants n'étant pas du tout partis ou ayant fait de petits séjours en France ont eu tendance à plus utiliser *nous*, variante formelle souvent étudiée dans le contexte de la classe. Ceci semble confirmer ce qui a été noté par Mougeon, Rehner et Nadasdi (1999), à savoir que le contexte formel ne contribue pas à l'apprentissage d'un répertoire de variantes natives, tout simplement parce que ce contexte ne propose pas aux apprenants une grande variété de situations, mais également parce que de telles variantes sont évitées, ou sous-utilisées par les enseignants et les auteurs de manuels.

Le tableau 2 montre que le niveau de compétence a un effet important sur l'utilisation du pronom *on*. Les résultats montrent que les apprenants du secondaire semblent sur-utiliser la variante *on* et moins la variante *nous*. Alors que les participants du groupe 4 semblent se partager la part égale avec les participants du groupe 2, seul le groupe 3 se distingue avec un résultat moindre.

Groupe de facteurs	**%**	**.p**	**# (total = 1716)**
Secondaire	72	.537	270/101
Deuxième année	69	.498	238/104
Troisième année	66	.464	163/82
Quatrième année	69	.495	525/233
Input : .697			
Log likelihood = -1051,156			
Significance = .416			

Tableau 2 : Utilisation de *on* – Niveau de compétence

[1] je vous renvoie aux travaux de Dewaele, 1992 ; Regan, 1996 ; Rehner et Mougeon, 1999 qui ont trouvé que les apprenants L2 font l'élision de la particule *ne* à un taux en dessous des locuteurs natifs.

En ce qui concerne le facteur du sexe des apprenants, les garçons utilisent très largement la variante informelle, contrairement aux filles. Les étudiantes ont favorisé *nous* beaucoup plus que *on*, le pronom *nous* étant une variante plus typique de l'usage standard du français. Il existe un grand nombre de recherches sur la première langue qui établissent que les locuteurs de sexe féminin et issus de la classe moyenne montrent une préférence pour les variantes standards (Labov, 1990). Il est par conséquent possible que nos apprenantes soient prédisposées à transférer vers leur L2 l'usage de *nous* en fonction des informations qu'elles infèrent du traitement des variantes dans la classe.

Groupe de facteurs	**%**	**.p**	**# (total = 1716)**
Filles	67	.473	555/270
Garçons	71	.527	641/250
Input : .697			
Log likelihood = -1050,403			
Significance = .039			

Tableau 3 : Utilisation de *on* – Sexe

Le quatrième tableau présente les résultats concernant le facteur de la formalité et in formalité des thèmes discursifs. De façon surprenante, les apprenants ont eu une nette préférence pour l'utilisation de *on* lorsque des thèmes de discussion formels sont abordés. Si l'on regarde les résultats concernant le déclenchement par le locuteur natif de l'utilisation de *on*, il semble qu'il y ait ici une corrélation entre les deux facteurs. La redondance et la formalité semble aller de paire.

Groupe de facteurs	**%**	**.p**	**# (total = 1716)**
Formalité	84	.681	580/985
Informalité	58	.363	616/731
Input : .715			
Log likelihood = -984,721			
Significance = .000			

Tableau 4 : Utilisation de *on* – Formalité et in formalité

Groupe de facteurs	**%**	**.p**	**# (total = 1716)**
Le locuteur déclenche *on*	98	.950	1038/1555
Le locuteur ne déclenche pas *on*	66	.425	157/160
Input : .731			
Log likelihood = -1003,754			
Significance = .000			

Tableau 5 : Utilisation de *on* – Redondance communicative

Le dernier tableau montre l'influence de la spécificité et du degré de restriction sur l'emploi de *on*. Comme les résultats le montrent, une corrélation linéaire a été trouvée, avec une large préférence pour *on* lorsque la référence est à la fois non-spécifique et non-restreinte, et inversement, plus la référence va être spécifique et restreinte, plus les locuteurs vont avoir tendance à utiliser *nous*.

Groupe de facteurs	**%**	**.p**	**# (total = 1716)**
Spécifique et restrictif	30	.102	169/394
Spécifique et non-restrictif	85	.617	735/121
Non-spécifique / non-restrictif	98	.939	292/5
Input :.790			
Log likelihood = -718,128			
Significance = .000			

Tableau 6 : Utilisation de *on* – Spécificité et restriction

5. Discussion et conclusion

Dans cet article, notre tâche était de déterminer s'il existait une variabilité dans le discours des apprenants à quatre niveaux de développement quant à l'utilisation des pronoms *on/nous*. Nous souhaitions également déterminer les contraintes ayant un effet sur l'utilisation de ces pronoms.

Le schéma de variation trouvé dans le discours était significatif. Il existe une variation évidente dans l'utilisation de la variable *on/nous* par nos apprenants hibernophones, cela peu importe le niveau d'instruction formelle ou de contact avec des locuteurs natifs. Ceci vient donc réfuter notre première hypothèse selon laquelle les apprenants L2 instruits formellement devraient surtout utiliser la variante formelle *nous*. Dans notre cas, il y a eu une utilisation importante des deux variantes, voire même une sur-utilisation de la variante informelle. Le développement de l'acquisition joue par conséquent un facteur important. En effet, les apprenants du secondaire montrent une forte utilisation de *on* par rapport à *nous*, ce qui réfuterait l'hypothèse énoncée plus haut selon laquelle, si il y a apprentissage en contexte formel, alors il y a une plus haute fréquence de l'utilisation de *nous*. L'emploi important de *on* par les participants du secondaire peut se justifier par le processus d'acquisition qui est toujours en cours, mais également par un transfert de la L1 à la L2, le *one* en anglais. Par ailleurs, il faut signaler que ces participants ont souvent eu l'opportunité de passer trois ou quatre semaines en France durant l'année de transition, ceci étant une possibilité offerte par leur école.

L'exposition à la langue cible dans la classe stimule avant tout la variante formelle *nous* avant le *on*. Mais au fur et à mesure du développement de la compétence linguistique de l'apprenant, celui-ci recherchera des interactions plus authentiques et ainsi être amené à utiliser la variante informelle *on*. Les participants de quatrième année ont ainsi montré une utilisation du pronom *on* qui souligne l'existence d'une nette corrélation entre la fréquence d'utilisation de *on* et la compétence sociolinguistique, le niveau de précision grammaticale et la fluidité du discours. Les apprenants utilisant *on* étaient d'un niveau plus avancé.

L'analyse du corpus oral a révélé que le choix de la variante informelle *on* plutôt que la variante formelle *nous* était lié au temps passé à l'étranger. Notre deuxième hypothèse est confirmée. Ceux qui sont partis entre trois semaines et un an ont un taux de probabilité plus élevé que les autres. Toutefois, il est intéressant de constater que ceux partis entre trois et huit semaines ont une probabilité confirmant l'utilisation de *on*, tandis que ceux étant partis un an, ont une probabilité juste en dessous de la confirmation d'utilisation. Ces résultats peuvent être justifiés dans le premier cas par une prise de conscience de la part des apprenants de l'existence de la variante informelle et de son utilisation par les locuteurs natifs. Il en résulte ainsi que les apprenants n'étant pas partis pour un long séjour ne maîtrisent pas encore tout à fait la compétence sociolinguistique associée à l'utilisation appropriée de cette variante informelle et se retrouvent dans une situation de sur-utilisation du pronom. Ceci reflète la compétence sociolinguistique des apprenants de niveau avancé et du manque de compétence grammaticale de ceux n'étant pas partis plus de seize semaines[1].

Nos résultats concernant le facteur du sexe viennent confirmer notre troisième hypothèse et semblent corroborés les conclusions de Rehner et al. (2001). Les filles semblent s'en être tenues à la variante formelle *nous*, tandis que les garçons ont plutôt choisi la variante non standard. Ceci vient confirmer les nombreuses études faites dans lesquelles il a été trouvé que les femmes utilisent les variantes informelles moins souvent que les hommes (Blondeau et Nagy, 1998)[2].

Pour ce qui est de notre quatrième hypothèse, elle a été réfutée. Le niveau de formalité et d'informalité est étonnant. Il ne semble pas y avoir de corrélation dans le choix entre le pronom et le style discursif. Il est possible que les apprenants n'aient pas encore totalement compris la valeur stylistique de la variable *on/nous* (Dewaele, 2002). L'autre explication possible est que le locuteur natif a déclenché l'utilisation du *on* à la fois dans ses commentaires ou dans ses questions.

[1] Sax, 1999 ; Regan, 1997.

[2] Toutefois dans le cas de variation où la variante non-standard n'est pas stigmatisée en fonction de la classe sociale ou du style, il a été trouvé que le sexe n'était pas un facteur déterminant (Dewaele et Regan (2001), en rapport avec la rétention de *ne*).

Les apprenants sont généralement formés à l'écoute de la structure de la question posée afin de répondre avec le temps et le mode approprié. Il est fort probable que les apprenants aient souhaité refléter le discours du locuteur natif en copiant la syntaxe utilisée par celui-ci.

La dernière hypothèse a été confirmée. En effet, plus la référence est spécifique et restreinte, plus il sera probable que le participant utilisera *nous* et inversement pour l'utilisation de *on*. Boutet (1986) a étudié de façon systématique le degré de spécificité dans la référence à *on* et *nous*. Dans une récente étude, Mougeon et al. (2002) ont testé cette hypothèse sur un corpus oral de français d'immersion de l'Ontario et a trouvé des preuves venant soutenir l'hypothèse de Boutet.

En conclusion, notre analyse de la variable *on/nous* a apporté des réponses claires à nos questions initiales. Nos apprenants à tous les niveaux étudiés montrent une variabilité dans l'utilisation de la variante *on*, mais à un degré moindre que les locuteurs natifs. Par ailleurs, notre étude a établi que le contact avec les locuteurs natifs était un facteur important. Il a montré qu'il avait un effet positif sur l'acquisition de cette variante. Nos résultats soutiennent largement la revendication que plus les apprenants de français L2 auront de contacts avec les locuteurs natifs, plus ils utiliseront et acquerront les variantes vernaculaires natives. Par ailleurs, il semblerait qu'une haute proportion de *on* par rapport à *nous* dans l'interlangue française semble être une caractéristique d'apprenants possédant un niveau élevé de compétences sociolinguistique et grammaticale. Nous pouvons ainsi suggérer que l'utilisation des variantes socio-stylistiques que représentent *on/nous* suivent le schéma de développement allant de la non-utilisation et pour finir une utilisation appropriée pour le pronom *on*. L'instruction formelle ne semble pas avoir un impact important sur l'utilisation de *on*.

La raison d'une telle recherche est également pédagogique. Il existe une variété neutre de la langue pour des raisons pédagogiques basées sur les points suivants : (i) l'idéalisation des locuteurs natifs concernant la norme linguistique ; (ii) les attentes des locuteurs natifs pour l'usage approprié de leur langue par des étrangers ; (iii) les points d'apprentissage.

Le type de recherches dans lequel s'inscrit la présente étude aura des répercussions importantes quant à l'enseignement des langues secondes. Les résultats obtenus récemment montrent une incontestable nécessité d'intégrer des activités dans la classe qui permettraient aux apprenants d'être prêts à interagir avec des locuteurs natifs dans un style informel lors de séjours dans le pays de la langue cible, grâce à l'utilisation de variantes vernaculaires. Cuq (1994), Critchley (1994) et Offord (1994) ont déjà recommandé un développement de matériel pour l'enseignement de la variation stylistique en français L2, tout comme Mougeon et al. (2002) l'ont fait pour le français d'immersion au Canada.

Par cette recherche, nous espérons que (i) le véritable usage des locuteurs natifs sera mis en avant et respecté dans les manuels ; (ii) *on* sera introduit dans les manuels aux côtés de *nous*. Il pourrait être proposé d'utiliser *on* à l'oral, tandis que *nous* serait réservé pour l'écrit ; (iii) il y aura une acceptabilité sociolinguistique, et que l'usage de *on* sera rendu moins stigmatisé ; (iv) qu'il y aura un développement de matériel pour l'enseignement de la variation stylistique en français L2.

Références bibliographiques

Adamson (H.-D.). & Regan (V.). 1991. « The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 1-22.

Bartning (I.). 1993. « Recherches sur l'acquisition des langues secondes/étrangères et du français langue étrangère-aspects du développement, d'interaction et de variation ». in : *Actes du XIIè Congrès des Romanistes Scandinaves*, vol 1, pp. 23-32. Aalborg : Aalborg University Press.

Bayley (R.). 1996. « Competing constraints on variation in the speech of adult Chinese learners of English ». in : Bayley (R.). & Preston (D.), (eds.). *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Philadelphia : John Benjamins, pp. 97-120.

Blanche-Benveniste (C.). & Jean-Jean (C.). 1986. *Le Français parlé : transcription et édition*. Paris : Didier Erudition.

Blondeau (H.). & al. 1995. « Aspects of L2 competence in a bilingual setting ». Paper presented to the *24´ Conference of NWAV*. Philadelphia : University of Pennsylvania, October, pp. 14-18.

Blondeau (H.). & Nagy (N.). 1998. « Double marquage du sujet dans le français parlé par les jeunes anglo-montréalais ». in : Jensen (J.). & Van Herk (G.), (eds.). *Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique*. Ottawa : Cahiers Linguistiques d'Ottawa, pp. 59-70.

Boutet (J.). 1986. « La référence à la personne en français parlé : le cas de ON ». in : *Langage et Société*, 38, pp. 19-50.

Coveney (A.). 2000. « Vestiges of NOUS and the 1st person plural verb in informal spoken French ». in : *Language Sciences*, 22, pp. 447-481.

Critchley (S.). 1994. « Discourse variety in contemporary French language ». in : Coleman (J.-A.). & Crawshaw (R.), (eds.). *Discourse variety in contemporary French : Descriptive and pedagogical approaches*. London : Association for French Language Studies and Centre for Information on Language Teaching, pp. 203-236.

Cuq (J.-P.). 1994. « Cadre théorique et modalités d'insertion de la variété linguistique dans l'enseignement du français langue étrangère et seconde ». in : Coleman (J.-A.). & Crawshaw (R.), (eds.). *Discourse variety in contemporary French : Descriptive and pedagogical approaches*. London : Association for French Language Studies and Centre for Information on Language Teaching, pp. 19-34.

Dewaele (J.-M.). 1992. « L'omission du *ne* dans deux styles oraux d'interlangue française ». in : *Journal of Applied Linguistics*, 7, pp. 3-17.

Dewaele (J.-M.). 2001. « Using sociostylistic variants in advanced French interlanguage ». in : Foster-Cohen (S.) & Nizegorodcew (A.), (eds.). *EUROSLA Yearbook 2001*. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, pp. 205-226.

Dewaele (J.-M.). & Regan (V.). 2001. « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de *ne* ». in : *Journal of French Language Studies*.

Dickerson (L.). 1975. « The learner's interlanguage as a system of variable rules ». in : *TESOL Quarterly*, 9, pp. 401-07.

Fonseca-Greber (B.). & Waugh (L.). 2002. « The subject clitics of European conversational French : Morphologization Grammatical Change, Semantic Change in Progress ». in : Nùñez-Cedeño (R.), López (L.) & Cameron (R.), (eds.). *Proceedings of the 31st Symposium in the Romance Languages*. Amsterdam : John Benjamins.

Harley (B.). 1992a. « Patterns of Second Language Development in French Immersion ». in : *Journal of French Language Studies,* 2, pp. 159-185.

Harley (B.). 1992b. « Aspects of the oral second language proficiency of early immersion, later immersion, and extended French students at grade 10 ». in : Courchêne (R.-J.), Glidden (J.-I.), John (J.-St.) & Thérien (C.), (eds.). *Comprehension-based Second Language Teaching*. Ottawa : Ottawa University Press, pp. 371-388.

Laberge (S.). 1977. *Etude de la variation des pronoms définis et indéfinis dans le français parlé à Montréal*. Montréal : Université de Montréal [PhD dissertation].

Labov, W. (1966). « The Social Stratification of (r) in New York City Department Stores ». Arlongton, VA : Center for Applied Linguistics, pp 43-69.

Labov (W.). 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Labov (W.). 1990. « The intersection of sex and social class in the course of linguistic change ». in : *Language Variation and Change*, 2, pp. 205-254.
Labov (W.). 1994. *Principles of Linguistic Change : Internal Factors*. Oxford : Blackwell.
Mougeon (R.), Nadasdi (T.) & Rehner (K.). 2002. « Acquisition de la variation du français par les élèves d'immersion en Ontario ». in : *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*.
Offord (M.). 1994. « Teaching varieties and register ». in : Coleman (J.-A.) & Crawshaw (R.), (eds.). *Discourse variety in contemporary French : Descriptive and pedagogical approaches*. London : Association for French Language Studies and Centre for Information on Language Teaching, pp. 185-202.
Pintzuk (S.). 1987. *Varbrul programs for the IBM personal computer and for the VAX* [Computer programs]. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania, Department of Linguistics.
Rand (D.) & Sankoff (D.). 1990. *GoldVarb : a variable rule application for the Macintosh*. Montréal : Centre de Recherches Mathématiques, Université de Montréal.
Regan (V.). 1995. « The acquisition of sociolinguistic native speech norms : effects of a year abroad on L2 learners of French ». in : Freed (B.), (ed.). *Second Language Acquisition in a study abroad context*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Co., pp. 245-67.
Regan (V.). 1996. « Variation in French Interlanguage : A Longitudinal Study of Sociolinguistic Competence ». in : Bayley (R.) & Preston (D.-R.), (eds.). *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Philadelphia : Benjamins, pp. 177-201.
Regan (V.). 1997. « Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste ». in : *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. Paris : l'Association ENCRAGES, pp. 193-210.
Rehner (K.) & Mougeon (R.). 1999. « Variation in the Spoken French of Immersion Students : to *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question ». in : *The Canadian Modern Language Review*, 56, 1, pp. 124-151.
Rehner (K.), Nadasdi (T.) & Mougeon (R.), (à paraître). « The learning of sociostylistic variation : the case of *on* and *nous* in immersion French ».
Robinson (J.-S.), Lawrence (H.) & Tagliamonte (S.). 2001. « Goldvarbrul 2001 ». Paper presented at the *30th NWAV Conference*. Raleigh (NC), October, pp. 11-14.
Rousseau (P.) & Sankoff (D.). 1978. « Advances in variable rule methodology ». in : Sankoff (D.), (ed.). *Linguistic variation : Models and methods*. New York : Academic Press, pp. 57-69.
Sax (K.). 1999. « Acquisition of stylistic variation by American learners of French : the case of *ne* deletion ». Communication faite à la *28ème Conférence NWAV*. Toronto, Octobre, pp. 14-18.
Sax (K.). 2001. « Stylistically Speaking : Variable Use of *Nous* versus *On* in American Learners' French ». Communication faite à la *30ème Conférence NWAV.* Raleigh (NC), Octobre, pp. 11-14.
Swain (M.) & Lapkin (S.). 1990. « Aspects of the sociolinguistic performance of early and later French immersion students ». in : Scarcella (R.-C.), Anderson (E.-S.) & Krashen (S.-D.), (eds.). *Developing communicative competence in a second language*. New York : Newbury House, pp. 41-54.
Young (R.). 1991. *Variation in Interlanguage Morphology*. New York : Peter Lang.
Young (R.). 1999. « Sociolinguistic Approaches to SLA ». in : *Annual Review of Applied Linguistics,* 19, pp. 105-132.
Young (R.) & Bayley (R.). 1996. « VARBRUL Analysis for Second Language Acquisition Research ». in : Bayley (R.) & Preston (D.), (eds.). « Second Language Acquisition Linguistic Variation ». *Studies in Bilingualism*, 10, pp. 253-306.

Marges linguistiques

L'appropriation de la négation du français en milieu guidé : une approche interactionniste

Par Corinne Royer
ESADE, Escuela de Idiomas
Universidad Ramon Llull (Espagne)

Novembre 2002

0. Introduction

La première section de cet article retrace les liens qui unissent la recherche en linguistique générale et en linguistique de l'acquisition de la L1 et de la L2. J'illustre ce fait en résumant les études, réalisées dans ces trois domaines, sur l'expression et l'appropriation de la négation. Je montre comment ces recherches sont dominées par une conception innéiste du langage qui tend à effacer toute référence à la situation d'apprentissage. Dans la deuxième section, je revendique que l'analyse des faits linguistiques dans une perspective interactionniste permet de mieux saisir la dynamique acquisitionnelle qui se crée quand l'apprenant se trouve en situation de communiquer. Dans les sections suivantes, je présente ma propre recherche sur l'appropriation de la négation par des adultes hispanophones et/ou catalanophones en milieu guidé. Mon objectif est de montrer que la prise en compte de la dynamique communicative éclaire la mise en œuvre des principes généraux, définis par Klein et Perdue (1993,1997), qui régissent l'appropriation de la L2 chez des adultes.

1. À la recherche d'un universel linguistique

1.1. L'étude de la négation dans les langues naturelles

Dahl (1979) s'appuie sur les descriptions grammaticales de 240 langues naturelles pour démontrer que la négation, qu'elle soit morphologique ou syntaxique, se situe le plus près possible devant l'élément linguistique, en général le verbe, qui porte les marques de finitude : mode, temps, personne, aspect. L'auteur conclut que la « tendance naturelle » de la négation à être préverbale pourrait expliquer les difficultés des enfants suédois pour acquérir la négation postverbale de leur L1.

Même si Dahl choisit le terme plus neutre de *tendance naturelle* au lieu d'*universel linguistique*, son étude adopte toutefois deux postulats de la grammaire universelle qui motivent de nombreuses recherches en acquisition des langues :

1- L'existence d'un parallélisme entre la structure des langues et leur appropriation par les individus (Meisel, 1991 ; Larsen-Freeman et Long, 1991) ;
1- L'évidence d'un lien entre le développement de la négation et l'acquisition du concept de finitude dans les itinéraires d'appropriation en L1 et L2 (Meisel, 1997ª ; Klein et Perdue, 1993).

1.1. L'appropriation de l'expression de la négation en L1

Les études qui portent sur l'acquisition de la négation de la L1 sont très influencées par la recherche d'universaux linguistiques**.** Wode (1977), par exemple, établit l'existence de trois étapes universelles dans le développement des structures négatives en L1 :

Étapes de développement de la négation en L1

I	Négation en un seul mot : *no*, *nein*, *non*, etc.
II	Négation externe dans des énoncés de plusieurs mots : **non ça sent bon*.
III	Négation interne : *ça sent pas bon* (la négation s'intègre à la syntaxe de la phrase conformément à la grammaire de la langue cible).

Des études ultérieures, telles que celles de Park (1979), Clahsen, (1983), Mills (1985), Meisel, (1997ª) pour l'allemand L1 ; Pierce (1992) pour le français L1 et l'anglais L1 ; Meisel (1994) pour l'espagnol L1, confirment ces mêmes étapes.

Les structures marquées de la négation en français (une double particule en français normatif *ne* + *verbe* + *pas* et la tendance à effacer *ne* en français oral) font de son appropriation un cas d'étude intéressant. Selon Boisson-Bardies (1969, 1976), Pierce (1989), Déprez et Pierce (1993) et Meisel (1997ª), la négation *pas* apparaît tout d'abord en position externe et finale. Selon Meisel (1997ª) les quelques cas de *pas* en position initiale qui apparaissent dans le corpus de Déprez et Pierce correspondent à des énoncés où le verbe n'est pas fini. Dans l'étape suivante, quand la négation devient interne, l'enfant qui acquiert le français L1 ne place jamais incorrectement le verbe fini derrière *pas* ou un verbe infini devant.

1.1. L'appropriation de l'expression de la négation en L2

Le courant innéiste domine également la recherche en acquisition de la L2. Les parallélismes que Klein et Perdue (1993, 1997) observent entre les variétés d'apprenants et la théorie de la grammaire universelle illustrent bien la prégnance de cette approche. Klein et Perdue identifient trois lectes ou *variétés d'apprenants* qui balisent l'appropriation d'une langue étrangère ou seconde (L2) en milieu naturel ; la première étape se caractérise par une organisation nominale des énoncés (*Nominal Utterance Organization)* où dominent des principes sémantiques et pragmatiques. Ensuite la catégorie du verbe apparaît dans une modalité non finie (*Infinite Utterance Organization*), ce qui marque le début d'un processus de grammaticalisation qui s'achève avec la mise en place de la finitude (*Finite Utterance Organization*). Klein et Perdue (1993, pp. 27) suggèrent que l'expression de la négation dépend à chaque étape des différents principes qui régissent les lectes, et donc sa structure évolue avec l'émergence de la catégorie du verbe.

Les recherches menées depuis s'interrogent, de manière explicite ou implicite, sur la réalité d'un ordre universel dans les étapes de développement de la négation en L2.

Meisel (1997b) analyse des données longitudinales d'apprenants hispanophones de français oral L2 et allemand L2 et conclut que la négation est acquise indépendamment de la flexion verbale. Selon cet auteur l'apprenant de L2 n'a pas accès à la grammaire universelle. Meisel arrive à cette conclusion en comparant l'acquisition de la négation en L1 et L2, mais certains faits invitent à remettre en question l'intérêt d'évaluer les processus d'acquisition de la L1 et la L2 selon les mêmes critères. Lardière (1998) constate que *pas* apparaît très tôt après certains verbes sans que l'on observe cependant une flexion productive. Dans la théorie de la grammaire universelle la Neg apparaît avec IP (syntagme flexionnel). Par conséquent cette négation postverbale constitue l'indice que l'apprenant possède la catégorie de l'IP sans que celle-ci soit associée à l'apparition d'une morphologie verbale en L2 (*the Missing Inflection Hypothesis*). Schlyter (1999) argumente qu'il n'est pas facile d'étudier l'acquisition de la flexion verbale en L2 depuis une perspective générative étant donné que, dans le cas de l'appropriation de la L2, on ne peut pas postuler que l'absence de morphologie verbale implique obligatoirement l'absence des catégories fonctionnelles de type IP. Schlyter suggère qu'il est plus pertinent de se demander quel usage l'apprenant fait de la morphologie verbale de la langue cible plutôt que de savoir quand l'IP est acquis.

Giuliano et Véronique (à paraître) partent du cadre théorique des variétés d'apprenants (Klein et Perdue, 1993)[1] pour étudier la relation entre l'expression des fonctions négatives et le développement de la catégorie verbale en L2 chez des apprenants anglophones et hispanophones. Ils établissent d'emblée une distinction entre l'accès au concept de verbe fini et sa réalisation formelle. Ils précisent que l'apparition de la flexion verbale dans les variétés d'apprenants n'équivaut pas nécessairement à tous les traits qui définissent la finitude (temps, aspect, personne).

[1] Recherche réalisée dans le cadre du projet ESF (1982-1992) sur l'acquisition d'une L2 par 40 adultes migrants dans cinq pays d'Europe (Allemagne, France, Pays-Bas, Royaume Uni et Suède) . Pour plus de détails voir Perdue (1993).

Les apprenants peuvent utiliser des formes de la L2 pour marquer seulement certaines de ces fonctions. Giuliano et Véronique distinguent trois étapes chez les apprenants hispanophones de leur étude :

La structure de la négation dans les variétés d'apprenants

Première étape		
Variété prébasique (NUO)	(SN) + Neg + SN	la Neg dans cette étape = *non*
Deuxième étape		
Variété de base (IUO)	(SN) + Neg + V	Neg = [nepa(de)] ; V = non fini
Troisième étape		
Variété postbasique (FUO)	(SN) + (Neg) + Aux/Mod/V + Neg + V non fini	Neg = (ne)…pas/[nepa]

Source : Giuliano et Véronique (à paraître)

Ces auteurs observent que les apprenants hispanophones semblent accéder à la distinction [+/- fini] d'abord dans des phrases sans négation comme l'illustre l'énoncé suivant :

AL	[se la primier] fois *por por* | le *primer* an d'école *y* [el nepa entendu] *lo que* la maîtresse [di] | *el* [a entendu an peti po]

Source : corpus ESF, énoncé rapporté in : Giuliano et Véronique (à paraître)

Le retour à une stratégie [nepa] + Verbe dans la troisième étape serait due aux difficultés de discrimination phonologique que le français pose aux apprenants hispanophones. Cette analyse est intéressante car elle intègre les facteurs de portée universelle (le lien entre la finitude verbale et la négation) et les données relatives à une situation concrète (l'apprentissage guidé du français par des adultes hispanophones). Il reste à comprendre comment [e] et [a] _deux phonèmes qui existent dans la langue maternelle des apprenants_ génèrent autant de difficultés.

Giuliano et Véronique montrent, à mon avis, l'intérêt de tenir compte de paramètres variables tels que la L1 des apprenants car ils conditionnent le fonctionnement des principes universels. De la même manière, on peut s'interroger sur l'impact de la situation d'apprentissage (milieu naturel v*ersus* milieu guidé) sur la dynamique et les stratégies d'appropriation misent en œuvre par les apprenants.

1. Évaluer le rôle de la situation d'apprentissage

1.1. L'appropriation de l'expression de la négation du français en milieu guidé

La comparaison des données d'acquisition de la négation du français L2 en milieu naturel (Stoffel et Véronique, 1996 ; Giuliano et Véronique, à paraître), mixte (Trévise et Noyau, 1984 ; Lightbown et D'Anglejan, 1985 ; Regan, 1997 ; Schlyter, 1997, 1999, 2000) et guidé (Royer, 1998, 1999, 2001 ; Myles et al., 2002) permet de constater des similitudes, mais également certaines différences qui ne doivent pas être traitées comme des faits superficiels. Les apprenants en milieu guidé, quelle que soit leur L1, passent par une étape où la négation est ne + verbe. Cette structure qui est non conforme à la langue cible, suit un développement en forme de U chez certains apprenants (dans une première étape cette structure est dominante, elle disparaît ensuite pour ressurgir quand l'apprenant commence à produire des énoncés plus complexes) ou bien se manifeste tout au long du parcours d'appropriation chez d'autres. Il s'agit d'un phénomène surprenant que la connaissance explicite de la règle normative du français (cf. Trévise et Noyau, 1984) ou bien le fait que les apprenants sont soumis à un enseignement traditionnel basé sur l'écrit (cf. Schlyter, 1999) ne suffisent pas à expliquer car dans tous les cas, les apprenants de français sont mis en contact avec la structure ne + verbe + pas. Il serait également rapide d'évacuer cette singularité de l'appropriation guidée en dénonçant un effet pervers de l'enseignement qui bloquerait les processus naturels de l'acquisition linguistique [voir, par exemple, Long (1983a) ou encore les conclusions de Pica (1985, pp. 140) ; Lightbown (1985 : pp. 102) ; Klein et Perdue (1993 : pp. 38)]. Cette vision, très répandue, a souvent contribué à disqualifier l'appropriation en milieu guidé et, par extension, les données observables dans ces conditions.

En fait, aucune genèse linguistique n'a lieu spontanément. C'est ce que nous rappelle Véronique (2001 : pp. 275) à propos de l'émergence des créoles du français :

> Ces auteurs insistent sur le processus de mise en paradigmes des unités linguistiques dans les lectes d'apprenants analysés, et sur les contraintes phrastiques susceptibles de structurer la combinatoire de ces unités. Ils méconnaissent cependant, le fait que la créolisation ne se produit pas hors de tout input, et que des processus de garmmaticalisation entamés dans la langue matrice se poursuivent éventuellement dans les créoles qui en sont issus…

2.2. Le rôle des phrases lexicales dans l'acquisition

Selon Weinert (1987, 1994, 1995) le travail de mémorisation promu par l'apprentissage scolaire explique la présence de formes natives complexes dès le début de l'apprentissage. Cet auteur observe, à l'instar de Peters (1983), Widdowson (1984), Nattinger y DeCarrico (1992) que les phrases lexicales (*chunks*) et leurs interactions avec les processus analytiques qui interviennent dans l'appropriation linguistique sont généralement sous-estimées. Signalons cependant l'étude de Regan (cf. 1997) sur l'usage des phrases lexicales dans l'expression de la négation chez des apprenants avancés après un séjour en France, la recherche de Myles, Mitchell et Hooper (1999) sur les phrases interrogatives en français ou encore l'étude de Bardovi-Harlig (2002) qui porte sur la relation entre l'input et l'usage de phrases lexicales.

Voici, répertoriés par Weinert (1995 : pp. 182), les traits essentiels qui permettent d'identifier les phrases lexicales :

1- absence de marques textuelles (pauses, allongements syllabiques, répétitions etc.) ;
1- usage d'un énoncé dans un contexte linguistique unique ;
1- usage d'un énoncé dans différents contextes linguistiques mais sans qu'apparaissent les modifications morphologiques (personne, genre, temps, mode etc.) nécessaires.

En résumé, les différents travaux cités, montrent, à mon avis, l'importance de tenir compte de la situation d'apprentissage : L1 des apprenants, structure de la langue cible, type d'input mais aussi nature et dynamique de l'interaction en L2 puisque tous ces facteurs vont permettre et forger le développement des formes linguistiques. Intégrer l'analyse de la dynamique communicative pour comprendre comment la langue se transmet est précisément l'objectif des approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères (Pekarek, 2000) que j'évoquerai ci-dessous.

1.1. Les approches interactionnistes et énonciatives de l'acquisition

Py (1993) propose un cadre interprétatif élargi autour de 3 pôles : le système, la norme et la tâche. Le système ou interlangue est influencé par des tensions externes (la norme et la tâche) qui permettent son évolution. D'un côté la norme (langage idéalisé, modèle = langue cible) exerce une pression explicite qui correspond aux prescriptions métalinguistiques adressées à l'apprenant par l'institution pédagogique ou bien par les interlocuteurs qui adoptent un rôle pédagogique quand il y a « contrat didactique » et une pression implicite qui a lieu quand l'apprenant perçoit des différences linguistiques entre ses productions et celles de son interlocuteur natif. D'un autre côté, l'exécution de la tâche, qui représente le versant social du langage à travers la prise de parole, intervient dans l'élaboration du système en offrant un cadre au développement d'une dynamique interactionnelle où l'on observe des phénomènes de coopération et de co-énonciation discursive.

Les recherches sur les dynamiques interactionnelles ont servi à comprendre la façon dont les interlocuteurs coopèrent pour construire leurs énoncés. Long (1985, 1989) analyse le rôle structurant de la *négociation du sens* : Les nombreux malentendus qui surgissent au cours de l'échange en langue étrangère pousseraient l'apprenant à réviser et à restructurer son interlangue de manière plus conforme à la langue cible. Jeanneret et Py (1999), pour leur part, décrivent les séquences interactives qui favoriseraient la transmission de connaissances sur le fonctionnement syntaxique de la langue cible.

La difficulté réside dans la démonstration que ce type de schéma discursif correspond à une intention autre que communicative (Bange, 1987, 1992). D'un autre côté, les approches interactionnistes, contrairement aux approches classiques de la linguistique de l'acquisition, tiennent compte de la valeur discursive d'un énoncé et distinguent entre la saisie et la rétention. La saisie se réfère au fait que l'apprenant utilise une forme linguistique nouvelle pour lui

mais exprimée en contexte _et pour cette raison, compréhensive_ par l'interlocuteur plus expert. La rétention est un phénomène cognitif d'intégration de la forme nouvelle dans le système. Observer ce mouvement implique, selon Dausendschön-Gay (1997), d'étudier longitudinalement l'appropriation des structures syntaxiques en associant des méthodologies acquisitionnelles avec l'analyse de discours.

Cependant une perspective strictement interactionniste ne permet pas de capturer la dimension nécessairement intrapsychique du processus d'acquisition comme le soulignent Vasseur et Arditty (1996). Ces auteurs suggèrent d´étudier longitudinalement les marques textuelles (pauses, hésitations, interruptions des énoncés, répétitions, modifications en cours d'émission des options phonologiques, morphosyntaxiques ou lexicales, commentaires explicatifs, etc.) qui apparaissent au cours de l'énonciation et qui informent sur les processus cognitifs sous-jacents. Bange et Kern (1998) proposent d'intégrer ces deux approches pour interpréter, dans une perspective discursive et interactionniste, le modèle d'autorégulation du discours élaboré par Levelt (1983, 1989).

Levelt définit deux catégories d'autoreformulations en fonction du moment où intervient la prise de conscience d'une erreur. Quand la reformulation se produit avant la réalisation de l'erreur, l'auteur parle de *covert-repairs*, car on ignore sur quel élément précis portent ces « reformulations masquées » (Bange et Kern, 1998 : pp. 140). Ce travail de contrôle du discours se manifeste typiquement à travers des pauses remplies ou non, des hésitations, des répétitions, des allongements syllabiques comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

(1)

AA euh un moment ! ((rires)) euh euh notre notre hôtel ne::: ne [permi] le::: ne [permi] pas le présente du chien

Quand le travail de reformulation se produit après une réalisation inadéquate, on parle dans ce cas d'*overt-repairs*, ou « reformulations manifestes », car il est possible de savoir sur quel(s) élément(s) précis porte la réparation :

(2)

ML le meilleur acteur de l'année / Arnold Schwarzeneger
CS il n'a fait il n'a fait >
? oui
AR ((rires))
CS > il n'a pas fait
ML cette année /
CS oui cette année \

Les reformulations masquées et manifestes signalent une « activité cognitive de contrôle des énoncés » ; il y a réflexion sur la forme de l'énoncé, activité métalinguistique de la part du locuteur. Dans le présent travail, je prends comme critère les reformulations manifestes et masquées pour identifier les structures grammaticalisées ou en voie de grammaticalisation[1], et c'est à partir d'une perspective interactionniste et énonciative que je me propose d'analyser la dynamique de l'appropriation linguistique. J'ai circonscrit mon analyse à l'appropriation de l'expression de la négation car je bénéficie d'un solide cadre théorique de référence grâce aux nombreux travaux déjà réalisés sur ce sujet.

3. Questions de recherche

Sur la base des résultats de mon étude pilote (1998) et en référence aux travaux de Giuliano (2000) et Giuliano et Véronique (à paraître), je formule l'hypothèse suivante :

a- Les apprenants de français en milieu guidé, comme les apprenants en milieu naturel, restructurent la négation prédicative *ne… pas* autour de la catégorie du verbe à mesure que la notion de verbe +/- fini se développe.

[1] Les reformulations masquées, observables dans un énoncé isolé, ne sont pas en elles-mêmes suffisamment significatives. C'est leur étude longitudinale, en association avec les reformulations manifestes, qui permet d'induire que le travail de réflexion et de contrôle porte sur la syntaxe de la négation.

Et j'argumente que,

b- Ce lent processus de grammaticalisation commence par des phrases lexicales (*chunks*) de nature pragmatico-discursive qui contribuent au processus d'appropriation de la morphosyntaxe de la négation (cf. Regan, 1997 ; Royer 2001).

c- Ce lent processus de grammaticalisation peut s'observer au moyen d'une analyse longitudinale des indices textuels de gestion des énoncés.

Je veux mieux comprendre notamment :

d- Pourquoi certains apprenants manifestent autant de difficultés pour exprimer une négation dans une structure composée après avoir apparemment développé un concept de verbe fini.

4. Nature des données, choix méthodologiques et outils d'analyse

4.1. Le cadre institutionnel, le type d'enseignement, les sujets

Les données ont été recueillies à ESADE (Universidad Ramon LLull) qui est une université privée de Barcelone spécialisée dans les Hautes Études Commerciales. Les programmes d'apprentissage des langues étrangères sont éminemment fonctionnels et orientés vers le monde des affaires. Les étudiants sont âgés de 24 à 28 ans, ont tous au minimum un bac + 4 et étudient le français dans le cadre d'un *Master* en gestion d'entreprise (*Master in Business Administration*). Les cours quotidiens durent deux heures trente, ce qui représente douze heures trente hebdomadaires d'enseignement/apprentissage. Deux enseignants se relaient du lundi au vendredi. La méthodologie communicative intègre néanmoins un enseignement grammatical explicite. Les étudiants étaient de vrais débutants au début du programme.

Données socio-biographiques ayant trait aux sujets de cette étude

apprenant	âge	sexe	lieu de naissance	langue(s) maternelles	autres langues connues	apprentissage antérieur du français
JGO	28	M	Medellin (Colombie)	castillan	anglais (Proficiency)	non
JAR	24	M	Algeciras (Espagne)	castillan	anglais (Proficiency)	non
PAB	24	M	Murcie (Espagne)	castillan	anglais (Proficiency)	non
MAN	24	M	Valence (Espagne)	castillan = catalan	Anglais (proficiency)	non

4.2. Les moments enregistrés

Les sujets ont été enregistrés chaque semaine en classe, au cours d'activités d'interaction orale, par petits groupes ou dyales, sans temps de planification. L'enseignant présent circulait entre les groupes et intervenait relativement peu. L'intention pédagogique était de mettre les étudiants en situation de négocier le sens (cf. Long, 1983), d'élaborer collectivement le discours (cf. Jeanneret et Py, 1999). Les données obtenues de cette manière peuvent être qualifiées de « naturelles » en classe, c'est-à-dire, non élicitées pour faire apparaître la négation. C'est à cette condition que les données recueillies en milieu guidé sont comparables à celles collectées en milieu naturel. Il ne s'agit donc pas d'enregistrements de pratiques grammaticales ; les apprenants ne recevaient aucune consigne allant en ce sens même si le souci pour la forme linguistique affleure constamment comme le révèlent les données.

4.3. Le total d'enregistrement : nombre de séquences, temps, semaines

Il s'agit de données de la production orale hebdomadaire de quatre intervenants: trois apprenants hispanophones (Juango, Pablo et Javier) et un apprenant bilingue catalan/castillan (Manuel) au cours des 24 premières semaines de leur apprentissage du français, ce qui couvre 300 heures de contact avec la langue cible.

4.4. La négation en catalan et espagnol

En catalan (Badia i Margarit, 1995 : pp. 179-180) et espagnol (Alarcos Llorach, 1994 : pp. 131-132), la négation est strictement préverbale et l'élément négatif *no* se situe dans la même position que *ne* en français, c'est-à-dire devant le verbe fini ou infini :

Catalan
No entenc (= je ne comprends pas)
Ana ha simulat no entendre (= Ana a fait semblant de ne pas comprendre)

Espagnol
No entiendo (= je ne comprends pas)
Ana ha simulado no entender (=Ana a fait semblant de ne pas comprendre)

Ces deux langues se distinguent du français car elles ne possèdent pas de particule de négation équivalente à *pas* située derrière le verbe. Il faut signaler cependant qu'il existe en catalan une structure no + verbe + pas (no entenc pas) géographiquement marquée et qui exprime une emphase.

Une autre différence importante est le fait qu'en catalan et castillan *no* couvre les fonctions de *non* et *(ne)-pas*.

4.5. Outils d'analyse

Les séquences interactives où des énoncés négatifs apparaissaient, ont été transcrites intégralement de manière à rendre compte de la dynamique conversationnelle. Le contexte communicatif est également nécessaire pour identifier parfois des énoncés négatifs dont la forme est peu conforme à la langue cible ou pour interpréter le sens de certains énoncés qui isolément demeureraient obscurs. La prise en compte de la dynamique de la conversation est essentiel aussi pour distinguer « le réemploi immédiat d'une nouvelle unité saisie dans l'interaction » de « la production verbale d'une unité acquise auparavant de façon itérée et stable » (Dausendschön-Gay, 1997 : pp. 30).

D'autre part, les tours de paroles, contenant des énoncés négatifs, ont été transcrits soigneusement afin de refléter le plus fidèlement possible leur modalité d'énonciation. Les conventions de transcription intègrent les phénomènes liés à la régulation du discours tels que les pauses d'hésitation non remplies et remplies, les allongements de syllabes, les accélérations ou ralentissements du débit, les accents d'insistance etc. Ce dispositif de transcription est conçu de façon à analyser avec plus de précision que dans l'étude pilote (Royer, 1998) les structures grammaticalisées.

De manière à identifier les phrases lexicales, j'ai repris les critères recensés par Weinert (1995) et pour distinguer les structures grammaticalisées, je me suis appuyée sur les travaux de Levelt (1989) à propos de la régulation du discours. Je reprends ainsi les suggestions de Bange et Kern (1998) et Vasseur et Arditty (1996 : pp. 75) d'étudier longitudinalement les « procédés réflexifs auto-centrés », afin de « repérer les principales étapes et de confirmer l'itinéraire de développement de la langue de l'apprenant ». Cette démarche permet de mettre en évidence les questions que l'apprenant se pose, et le degré et type de contrôle qu'il exerce sur son apprentissage (cf. Vasseur et Arditty). J'exploite le fait que le contexte d'apprentissage dans lequel j'ai recueilli mes données (milieu guidé) encourage les activités réflexives sur les formes linguistiques. Ces activités réflexives, qui laissent des traces observables dans le discours (reformulations), permettent d'induire certaines procédures de grammaticalisation[1].

5. Résultats

5.1. L'évolution des phrases lexicales

Au début de leur apprentissage, les apprenants utilisent [(il)nepa] sans analyser la structure sous-jacente. L'absence de marques de reformulation, l'invariabilité de cet énoncé et son usage stéréotypé montrent qu'il s'agit, malgré les apparences, d'une structure nominale qui correspond bien à la première étape (NUO) identifiée par Klein et Perdue (1993).

[1] Précisons que l'absence d'activités de reformulation dans le discours d'un apprenant ne signifie pas qu'il n'y a pas de grammaire sous-jacente à ses énoncés.

Observons dans l'interlangue de Pablo et Javier, par exemple, l'usage de [ilnepa], éventuellement accompagné de *non* :

(3)
(Javier, première semaine)
18 P(NEG) il n'est pas chanteur | et musicien non plus
18 JAR(NEG) nein il n'est pas

(4)
(Pablo, première semaine)
86 LOR est-ce que c'est un personnage historique| (xx de l'histoire)
86 ? non
86 LOR non
86 PAB(NEG) (il n'est pas)
86 JAR est-ce que c'est un acteur
86 PAB(NEG) ((ríe)) non il n'est pas

Il est intéressant de suivre l'évolution que connaît cette structure dans l'interlangue de Juango, l'étudiant le plus volubile du groupe. Les premiers énoncés négatifs de Juango se manifestent dans des phrases dont la syntaxe est en surface conforme à la langue cible :

(5)
(Juango, première semaine)
14 P un chanteur
14 JGO(NEG) non il n'est pas |>
14 P ou un chanteur
14 JGO(NEG) >il n'est pas chanteur

Mais l'absence d'activités de reformulation indique que la séquence [nepa] est une phrase lexicale et une observation plus minutieuse de ses occurrences suggère qu'il s'agit d'un morphème de négation qui ne contient pas de verbe :

(6)
(Juango, 3e semaine)
522 JGO j'ai j'ai un problème eh je:::: voyage avec || un | chien || un chien
522 PAT pardon /
522 ? wouah wouah wouah
522 PAT(NEG) hu:::m ((consulta sus papeles)) (150) xxn'est pas (d) problèmes\
522 JGO(NEG) n'est pas problèmes / oh d'accord || euh ||| merci \||| merci
522 PAT hum

Dans le tour de parole 526, Juango emploie « [nepa] problème » pour dire *pas de problème*. Le verbe, quand il apparaît, est placé devant [nepa] :

(7)
(Juango, 4e semaine)
813 JAR il elle elle elle [parle] anglais i [taləmɑ̃]\|brillant [e] il a brillantes [etudie]
813 JGO(NEG) [ɛla] [nepa] d'expériences >
813 VIC mais elle (xxxx d'expérience)
813 JGO(NEG) >elle a:::: non elle a:: très jeune très jeune /|| très::: jeune/
813 VIC très jeune / | joven / ah oui oui très jeune
813 JGO elle est très jeune et nous [nesesitõ:::]
(…)
(Juango, 5e semaine)
1181 P(NEG) ah le chef de ce monsieur n'est pas dans la chambre \ pourquoi/
1181 JGO hum parce que:: il-il est::: | euh re-relaxé
1181 P il est relaxé\ oui | oui oui oui | il est dans une::
1181 JGO(NEG) {(VB) il est relaxé} il est | [nepa] de problèmes il est:::
1181 P hein hein
1181 PAT il se repose\ (...)

On observe ensuite une évolution de cette phrase lexicale. À partir de la cinquième semaine, l'apprenant parvient à intégrer le sujet avec [nepa] :

(8)
(Juango, 5e semaine)
1274 JGO(NEG) hum ||| je pense que elle est | elle:::n'est pas:::|| [sss-seky] [sekur] | elle est>
1274 ALT elle est::::
1274 JGO >défensif | défensive (...)

Dans le tour de parole 1274, Juango commence à analyser la phrase lexicale [nepa]. Les données de la sixième semaine le confirment :

(9)
(Juango, 6e semaine)
1767 JGO [ʒe ʒe:::]
1768 PAB quatre jours
1769 JGO(NEG) [ʃʃ::ʒə:::] [ʒə ne:::] || pas beaucoup d'argent \
1770 P(NEG) vous n'avez pas beaucoup d'argent
1771 JGO(NEG) [na] pas|beaucoup d'argent \

Par la suite, le morphème de négation [nepa] se manifeste de manière sporadique comme, par exemple, au cours de la treizième semaine :

(10)
(Juango, 13e semaine)
4012 JAR (est) répétitif c'est | eh vous pense que c'est- est nécessité
4013 P hum hum un besoin un besoin | un besoin || un besoin
4014 JAR « necesitar »
4015 JGO(NEG) « nécessité::: » ce n'est pas existe = en français =
4016 P = c'est un mot tabou = nécessité
4017 JAR ah ah c'est un xxxxxxxx

L'énoncé « ce [nepa] existe » s'assimile à une structure Neg + verbe, l'autre construction présente dès les premières semaines.

La phrase lexicale [nepa] est progressivement décomposée et le verbe porte des marques morphologiques de flexion (temps, modalité, aspect et personne) d'une manière de plus en plus conforme à la langue cible comme on peut l'apprécier dans le tour de parole 8505 :

(11)
(23e semaine)
8505 JGO(NEG) je je je j- je pense que::: ils ils:: sont les premiers intéressés | en que cette information ne::: u ne::: ||| ne ne::: | ne::: pas euh || soit pas::::: || hum ma{(M)SSIF} | ne soit pas massif

5.2. Développement de la flexion verbale et appropriation de la négation

À l'exception de Javier qui ne semble pas dépasser la variété basique au cours de ces 24 semaines d'observation (l'orientation au sens de cet étudiant pourrait expliquer ses progrès très relatifs en grammaire), les trois autres apprenants développent progressivement la catégorie du verbe. Après une étape où les structures ne + verbe et ne + verbe + pas cohabitent et où le contexte syntaxique semble jouer un rôle dans la réalisation de l'une ou l'autre structure [les apprenants tendent à employer ne + verbe + pas quand l'énoncé est bref, sans complément, et « oublient » *pas* dans un énoncé plus complexe comme l'illustre l'exemple suivant : « je ne sais {(M) PAS} parce que {(VB) je ne sais qu'est-ce que:::} » (Juango, 18e semaine)], c'est la structure ne + verbe + pas qui lentement s'impose. Les marques textuelles (reformulations manifestes et masquées, commentaires, sollicitudes et consignes pour l'interlocuteur) montrent les efforts des apprenants pour conjuguer ces verbes et exprimer la négation conformément aux règles du français :

(12)
(Pablo, 11e semaine)

3825	PAB	très bien \ « les squatters ont raison de s'installer dans des propriétés inoccupées » | propriétés inoccupées/ || qu'est-ce que c'est le: les squatters /
3825	ALA(NEG)	je pense que c'est les gens qui:: qui n'a pas:: un maison || que que qui habitent:: dans les rues || (je [ne] pas sûre)
3825	PAB(NEG)	non je pense que ils sont:: || gens xxxxx | qui habitent || à la::: | à la maison qui::: || il n'y a pas:: || gens \
3825	ALA(NEG)	mais je pense que ils: | ils n'avons pas:: ||| rason \ raison
3825	PAB	pourquoi /
3825	ALA(NEG)	parce que::: ce n'est pas:: légal
3825	PAB(NEG)	légal / ||| oui mais::: il n'y il n'y a pas::::: | il || i:::::::: || xx [il] [ne] (« cómo es ») ils [navõ] | ils [nave]- ils [nave] pas::
3825	ALA(NEG)	ils [nõ] || [õ] | {(VB) non /} || il n'ont / | pas \§
3825	PAB(NEG)	§ « ¡eso! » ils ils: [ilõ-] « espera » [ilõ] pas:: | eh:eh:: ils [nõ] pas:: ||| mason maison / | maison || et les::: les maisons c'est désoccupé
3825	ALA	mais il y a un propriétaire | de de cette de cette maison
3825	PAB	oui | mais:: mais le:: le propriétaire [n-] | n'[abite] pas::: ((silencio)) à la::: à la mason

(13)
(Manuel, 13e semaine)

4135	JOS	oui | ha de ser vrai | vous ne pouvez mentir
4135	MAN(NEG)	ça ce n'est pas une xx que:: il y a beaucoup de:: d'ano:: d'anu:: d'anuncis>
4135	JOS	par exemple::
4135	MAN(NEG)	>que:: | ne:: que ne [din] pas:: que ne:: ||| que ne [disen] {(M) PAS}| euh:: le:: le:: {(M) VRAI} \

(14)
(Juango, 23e semaine)

8505	JGO(NEG)	je je je j- je pense que::: ils ils:: sont les premiers intéressés | en que cette information ne::: u ne::: ||| ne ne::: | ne::: pas euh || soit pas::::: || hum ma{(M)SSIF} | ne soit pas massif
(…)		
8619	JGO(NEG)	§ je ne [kone] pas une::: | une::: || je ne {(M) [koneSE]} non | je ne {(M) [koneSE] } pas une

En somme, la structure ne + verbe + pas se consolide dans des énoncés avec un seul élément verbal. Par contre, on ne rencontre pas dans l'interlangue de ces apprenants des structures négatives conformes aux normes du français dans des énoncés avec un verbe composé. La tâche communicative que les apprenants devaient réaliser au cours de la neuvième semaine créait pourtant les conditions nécessaires pour qu'ils s'expriment au passé composé. Juango, par exemple, emploie effectivement différents verbes composés à la forme affirmative :

(15)
(Juango, 9e semaine)

4573	JGO	qui a qui a été::: présent a::: dans l'agence en moment de de de des faits /
(…)		
4612	JAR	et le policia | eh hum [bœR] eh [bœR] | à le garçon || a il est il a dis- disparu /
4612	JGO	il a tiré
(…)		
4615	JGO	ils ont tiré
(…)		
4627	JGO	le le policien a tombé /
(…)		
4632	JAR	a le garçon est:: est || {(VB) « correr » }
4632	JGO	a sorti::: a sor-
4632	JAR	rapidement
4632	JGO	su- suis suis sorti en courant !
4632	JAR	suis sorti en courant || rapidement
(…)		
4671	JGO	et vous vous vous avez::: resté:::: | vous | | vous vous êtes vous [ε] resté vous êtes resté euh || euh ||

Juango semble s'être approprié la structure Auxiliaire + Participe passé même s'il ne choisit pas toujours le bon auxiliaire.

Ce n'est qu'au cours de la dernière semaine que la situation de communication force cet apprenant à exprimer une négation dans une phrase au passé composé :

(16)
(Juango, 23e semaine)

8423	JGO	oui qu'est-ce qu'est-ce qu'est-ce que ce c'est | i- i- il parle de::: (Iridium) /|| parce que::: Iridium a::: || a:: comment on dit::: || cassé / non comment on dit:::: la banqueroute comment on dit/
8423	P	a fait banqueroute
8423	JGO	a fait banqueroute
8423	P	= a fait faillite =
8423	JAR	= Iridium / | Iridium \ =
8423	JGO(NEG)	a fait faill I-Iridium || je = ne sais- =
8423	JAR	= xxxxxxx =
8423	JGO(NEG)	> =je ne sais pas =
8423	JAR	> = xxxxxxxxxx =
8423	JGO(NEG)	> je ne sais pas {(DC) si si a::::: | | si a::: fait::: =banqueroute = }
8423	P	= faillite =
8423	JGO	> a fait faillite || {(DC) hum:::: mais il est:::: il il il a::: il a été en:: très::: {(M) MAL} très mal }
8423	P	très mauvais
8423	JGO	> très mauvais::: très mauvais euh::: | affaires
8423	P	heinhein
8423	JGO	> parce que::: les coûts les coûts de:: de ce service \ | a a:: | a été::: | très haut \
8423	P	hein hein
8423	JGO(NEG)	>{(M) TRES HAUT } très très haut et et il- il n'y a::: il n'y a pas::: hum il n'y a::: || ré- récrutement il-il n'y a::::: | [rekrut- re-rekryte]/
8423	P	oui
8423	JGO(NEG)	il n'y a | [rekryte] pas non il n'y a pas::: [rekrute]
8423	P	hein hein
8423	JGO	> de suffisant:::: quantité de:: de clients
8423	P	ah
8423	JGO	> eh pour | pour arriver à point de::: équilibre \
8423	P	amortir
8423	JGO	d'amortir | de: de xx /

Dans cette séquence, les trois interlocuteurs parlent de l'essor de la téléphonie mobile, et Juango évoque la faillite de l'entreprise Iridium. Ses difficultés pour exprimer un verbe composé à la forme négative le poussent à recourir à la phrase lexicale [ilnijapa] qu'il tente de décomposer :

(17)
(Juango, 23e semaine)

8440	JGO(NEG)	il- il n'y a::: il n'y a pas::: hum il n'y a::: || ré- récrutement il-il n'y a::::: | [rekryt-re-rekryte]/
8440	P	oui
8440	JGO(NEG)	il n'y a | [rekryte] pas non il n'y a pas::: [rekryte]

La mobilité de la particule *pas* suggère que l'apprenant cherche à identifier le verbe fini dans cette structure complexe.

Dans le tour de parole 8442, le *non* _ commentaire à valeur d'autoévaluation _ suivi d'une reformulation, indique que Juango écarte finalement [rekryte] pour cette fonction (il n'y a \| [rekryte] pas non), mais ne parvient pas à isoler l'auxiliaire dans [ilnija].

Pour cette raison l'apprenant régresse à la structure [ilnijapa] + Verbe lexical. L'énoncé « il n'y a pas::: [rekryte] » est, en surface, proche de la norme de la langue cible *il n'a pas recruté*.

Pablo montre les mêmes difficultés que Juango pour formuler un énoncé négatif dans une structure avec un verbe composé.

Dans la séquence suivante, Pablo parle de ses études antérieures :

(18)
(Pablo, 18e semaine)

5678	PAB	j'ai étudié: [ekonomiks] et c'est:: très très théorique \
5679	P	ahah ahah \ Pablo dit qu'il y a peut-être une autre un autre problème ici>
5680	MIC	qué
5681	P	> il dit qu'il pense le problème de l'université espagnole en générale c'est qu'elle est | très théorique \
5682	PAB	hum
5683	MIC	oui /
5684	PAB(NEG)	oui très théorique parce que | j'ai étudié [ekonomiks] / | et:: je [ne::] | je [nə] [vœ] {(M) PAS | [le] [le] réalité >
5685	P	humhum
5686	PAB	> x entreprise >

Dans le tour de parole 5684, l'apprenant veut dire qu'il a reçu une formation en économie trop théorique et qu'il n'a pas vu la réalité de l'entreprise (je [ne::] | je [nə] [vœ] {(M) PAS} | [le] [le] réalité> x entreprise). Le premier verbe est apparemment au passé composé (j'ai étudié), cependant quand l'apprenant veut exprimer une négation, dans la deuxième partie de la phrase, de nombreuses activités de reformulation apparaissent et l'on observe ses hésitations entre [ne] et [nə]. La confusion entre ces deux phonèmes explique que l'apprenant ne peut probablement pas percevoir la présence du verbe auxiliaire dans [ne] et pour cette raison la négation *pas* apparaît derrière le seul élément verbal identifiable (je [nə] [vœ] {(M) PAS}).

Un peu plus loin, dans le tour de parole 5688, Pablo contourne l'obstacle au moyen de la phrase lexicale [ilnijapa]. C'est-à-dire, il emploie la même stratégie utilisée par Juango :

(19)
(Pablo, 18e semaine)

5687	P	humhum
5688	PAB(NEG)	toutes les pro- tous les | professeurs / xxx | et:: il- [il:nijapa] | étude [ilnijapa] travaillé::>
5689	P	heinhein
5690	PAB	> dans dans l'entreprise \

Manuel rencontre exactement les mêmes difficultés que ses deux compagnons. Une analyse de la conversation enregistrée dès la septième semaine apporte beaucoup d'indices sur l'état du verbe dans l'interlangue de Manuel. Dans cette activité les trois apprenants avaient comme consigne de se trouver des points communs. Michael (Mic) rappelle que tous les trois suivent chaque jour des cours de français, mais Josep (Jos) signale que Manuel n'est pas venu vendredi :

(20)
(Manuel, 7e semaine)

2292	MIC	= xx français tous les jours d'accord =
2293	JOS	> après vendredi vous ne:::
2294	TDS	xxxx
2295	MAN(NEG)	(oh) non je ne::: (suis) {(M) PAS}| vendredi je ne::: ((rie)
2296	JOS	viens pas \
2297	MAN(NEG)	{(AC + VB) je ne viens pas}
2298	JOS	x[viɛ̃]pas

On voit comment les apprenants renoncent à achever un énoncé qui dépasse leurs possibilités du moment et conviennent de recourir à la morphologie du présent.

L'enseignante qui a entendu la conversation, demande à Manuel de préciser si ses absences sont systématiques :

(21)
(Manuel, 7e semaine)

2299	P(NEG)	vous n'venez pas le vendredi ou vous n'êtes pas venu le vendredi /
2300	((risas))	
2301	JOS	(« pillao »)
2302	?	(xxx)
2303	P	c'est une:: généralité:: >
2304	MAN(NEG)	non
2305	P	>ou c'est:::

Sous la pression de l'enseignante et de ses compagnons, Manuel cherche à expliquer les raisons de cette absence ponctuelle. On constate de nouveau, qu'il ne parvient pas à construire ses énoncés conformément à la langue cible :

(22)
(Manuel, 7e semaine)

2315	P	vous étiez occupé >
2316	MAN	oui
2317	P	> par l'examen /
2318	MAN(NEG)	non je ne:: | je [ne:] un examen
2319	P(NEG)	vous n'avez pas d'examen vous vendredi /
2320	MAN(NEG)	non
2321	P(NEG)	alors vous n'avez pas d'excuse
2322	((risas))	
2323	MAN	oui /
2324	MIC	vous êtes pillé
2325	MAN	j'ai euh::: | j'ai euh::
2326	MIC	qu'est-ce que vous faites
2327	MAN	plus de choses de:: per: à: faire
2328	P	beaucoup de choses à faire
2329	MAN	oui | je
2330	MIC	beaucoup de choses à faire
2331	JOS	qu'est-ce que vous devez faire travail /
2332	MIC	travail beaucoup de travail /
2333	MAN(NEG)	non | je euh:: || j'ai [ale:] à le: banque
2334	P	ah:: vous êtes allé à la banque je suis allé
2335	MAN	je suis allé

Au cours des semaines suivantes, Manuel ne parvient pas davantage à maîtriser la structure Neg + Aux + Neg + Verbe lexical.

On constate, dans chacune de ses tentatives, que ses reformulations portent sur le choix du phonème [ne] ou [nə] :

(23)
(Manuel, 13e semaine)

4183	MAN(NEG)	oui | qu'est-ce que vous penser de le troisième : : phrase / | moi je pense que [sə] [ne] {(DC) euh:: || [nə::] [nə::] | [ʃnepa] démonstré | que:: les::} les messages subliminels subliminals euh::
4184	JOS	je pense que si ça:: ça démostré
4185	MAN(NEG)	non:: non:: non::

Il est également intéressant d'observer les différentes occurrences du verbe *faire* au cours de la seizième semaine.

Dans la séquence ci-dessous, Manuel explique qu'il n'a pas d'expérience professionnelle en relation avec ses études actuelles :

(24)
(Manuel, 16e semaine)

5197	P	vous avez une expérience professionnelle déjà /
5198	MAN(NEG)	non
5199	P	pas encore
5200	MAN(NEG)	non
5201	(...)	
5202	P	et euh de stage euh non plus /
5203	MAN	de stage/
5204	P	euh le stage le stage c'est à dire une une collaboration mais qui n'est pas euh payée hein
5205	MAN(NEG)	non [ʒe] [ne] [ʒe] [ne:::] [fe] | pas de travail euh || relationné euh avec euh | hum avec le (con) mes études
5206	P	ouai
5207	MAN	j'ai travaillé mais
5208	P	comme étudiant alors
5209	MAN	oui

Les reformulations qui affectent la négation préverbale et l'auxiliaire illustrent le fait que l'apprenant ne parvient pas à identifier l'auxiliaire. Ceci peut expliquer qu'il place la deuxième particule négative derrière le verbe lexical, le seul élément verbal clairement identifiable dans la phrase.

Au cours de la vingt-deuxième semaine, Manuel utilise de nouveau le verbe *faire* dans un contexte qui appelle le passé composé :

(25)
(Manuel, 22e semaine)

7179	MAN(NEG)	> euh:: {(DC) elle : : n'avait [fɛr] rien avec:: } euh : : ||| son | son groupe | son groupe de travail
7180	MTE	groupe de travail
7181	P	ah::
(…)		
7186	MAN	ils ont mis euh::
7187	MTE	son son
7188	MAN	lui lui:: su nombre
7189	P	son nom
7190	MAN(NEG)	son nom sur les:: travails mais:: elle [nə] [fe] [re] | rien | euh:
7191	P	donc: c'est pour protéger les autres: étudiants de::
7192	MAN	oui
(…)		
7205	MAN(NEG)	tout le groupe || and le groupe [sənepa::] | content parce [ke] [ils] | ils ont [fet] tout le travail and and: ont mis son: nom | en tous les trevails and elle elle:: de de:: pourquoi « debía »
7206	P	elle devait
7207	MAN	devait
7208	P	elle devait
7209	MAN	debía devait de faire euh:: seulement un travail
7210	MTE	((risas))
7211	MAN	elle:: | elle copiait euh:: et tout le groupe a été:: échoué
7212	P	tout le groupe a échoué
7213	MAN	a échoué
(…)		
7233	P(NEG)	vous n'avez aucune expérience professionnelle ?
7234	MAN	euh:: très petite | j'ai un expérience très petite:: en | non:: dans un autre area euh::
7235	P	dans un autre domaine
7236	MAN	dans un autre domaine
7237	P	dans quel domaine est-ce que vous avez une expérience professionnelle ?
7238	MAN	uff ! j'ai fait de tout ((risas))
7239	P	oui /
7240	MAN	oui
(…)		
7285	P	ce qui est-ce difficile dans:: quand on fait de l'interprétariat c'est: euh:: lorsque:: vous devez réellement: euh:: des situations comme les hommes politiques par exemple vous devez faire la traduction simultanée ça c'est très très difficile
7286	MTE	oui
7287	MAN(NEG)	oui non je [nə: :] { (VB) je [nə] fais pas |le travail} je::ai travaillé dans le:: Corte Inglés/
7288	P	el Corte Inglés ?
7289	MAN	yeah tres ans
7290	P	trois / ans | trois ans/ trois ans / | c'est long ça
7291	MAN	oui j'ai été:: garçon pendant quatre ans garçons dans un pub:

Dans le tour de parole 7179, Manuel résout la confusion entre la particule négative et l'auxiliaire ([nə] versus [ne]) en allongeant ce fragment linguistique au moyen de la morphologie de l'imparfait (n'avait [fɛr] rien). Cette solution insatisfaisante laisse place, dans le tour de parole 7190, à la stratégie - déjà décrite chez Pablo - du présent (elle [nə] [fe] [re] \| rien \|). On remarque cependant que Manuel exprime bien le passé composé à la forme affirmative dans le tour de parole 7205 ([ils] \| ils ont [fet] tout le travail). L'alternance passé composé à la forme affirmative versus présent à la forme négative se répète de nouveau au cours de cet

enregistrement : *« uff ! j'ai fait de tout »* dans le tour de parole 7238 et *« oui non je [nə: :] {(VB) je [nə] fais pas |le travail} je::ai travaillé dans le:: Corte Inglés »* dans le tour de parole 7287. Ces données suggèrent que l'incapacité de l'apprenant à formuler un énoncé négatif au passé composé tient à un problème de discrimination phonétique entre [ne] et [nə]. Au passé composé, l'auxiliaire [e] est perçu comme faisant partie de la particule négative (je n'ai pas fait = je [ne] pas fait), et par conséquent l'apprenant, gêné par la présence de *ne pas* devant un verbe fini, reformule *« je [nə] [fe] [pa] »*, une structure qui ne viole pas la règle basique enseignée ne + verbe + pas.

L'assimilation des sons [ə] et [e] ne représente pas un obstacle à l'expression d'une négation au présent. L'interlocuteur natif perçoit ce phénomène comme une caractéristique de l'accent hispanophone et catalanophone en français. Par contre, cela constitue une opposition phonologique fondamentale pour distinguer le présent du passé composé pour de nombreux verbes et son manque de maîtrise bloque la poursuite du travail d'appropriation.

En résumé, la position correcte de la négation dans une structure avec un verbe composé dépend de la capacité de l'apprenant à identifier l'auxiliaire, c'est-à-dire l'élément qui porte les marques de finitude. Tant que Neg + Aux sera confondue avec une particule de négation, l'apprenant ne réussira pas à s'approprier la négation avec les verbes composés. Ce phénomène qui met en relief le lien fondamental entre le concept de finitude et la position correcte de la négation démontre aussi que cet « universel » linguistique est fortement conditionné par les situations d'apprentissage et les difficultés spécifiques des apprenants.

5.3. Synthèse

5.3.1. Le rôle des phrases lexicales

Les phrases lexicales contribuent de deux manières à l'appropriation de l'expression de la négation :

1- Elles servent à communiquer quand l'apprenant ne possède pas encore ou ne parvient pas à mobiliser les ressources linguistiques nécessaires à la dynamique conversationnelle. Ceci est une fonction que les phrases lexicales assurent dès le début du processus d'appropriation, mais aussi dans des étapes plus avancées. C'est ce qui se passe quand les apprenants recourent à la phrase lexicale [ilnijapa] pour exprimer un passé composé :

(26)
(Pablo, 18e semaine)
5688 PAB(NEG) toutes les pro- tous les | professeurs / xxx | et:: il- [il:nijapa] | étude [ilnijapa] travaillé::>

(27)
(Juango, 23e semaine)
8442 JGO(NEG) il n'y a | [rekrute] pas non il n'y a pas::: [rekrute]

2- Les phrases lexicales servent de substrat au processus de grammaticalisation. Ce phénomène a pu être observé grâce à une approche interactionniste et énonciative du processus d'acquisition. Rappelons ici un exemple :

(28)
(Juango, 23e semaine)
8440 JGO(NEG) >{(M) TRES HAUT_}très très haut et et il- il n'y a::: il n'y a pas::: hum il n'y a::: || ré- récrutement il-il n'y a::::: | [rekrut- re- rekrute]] /
8441 P oui
8442 JGO(NEG) il n'y a | [rekrute] pas non il n'y a pas::: [rekrute]
8443 P hein hein
8444 JGO > de suffisant:::: quantité de:: de clients
8445 P ah

5.3.2. L'appropriation de la négation et le concept de finitude

Les données recueillies dans le cadre de cette étude en milieu guidé montrent qu'il y a une structure grammaticale que les apprenants ne parviennent pas à maîtriser. Je me réfère à l'expression de la négation avec des verbes composés. Un problème de discrimination phonétique qui ne permet pas aux étudiants d'identifier l'élément fini du verbe composé est sans

doute à l'origine de cette difficulté. Si la distinction entre [ne] et [nə] n'est pas pertinente pour exprimer la négation avec un seul élément verbal[1], sa discrimination est cependant cruciale pour l'expression d'une négation au passé composé. En effet si l'apprenant ne distingue pas, ou distingue mal, ces deux phonèmes, il ne sera pas en mesure de reconnaître le verbe auxiliaire dans le fragment [ne] et par conséquent ne pourra pas situer derrière celui-ci la particule de négation *pas*.

En résumé, le développement de la négation est tributaire de l'identification de l'élément fini et ce dernier dépend dans de nombreux énoncés de la distinction entre les voyelles [e] et [ə]. Un effort d'appropriation de cette opposition phonologique est déterminant dans le cas d'apprenants qui _comme les hispanophones de cette étude_ ne disposent pas de cette opposition phonétique dans leur L1. La situation est légèrement différente dans le cas d'apprenants catalanophones dont la L1 offre une opposition similaire mais qui ne joue jamais de rôle grammatical[1].

6. En guise de conclusion

Le mode de recherche suivi ici apporte des résultats qui ne prétendent pas bouleverser ce que les travaux menés dans le cadre du projet ESF nous ont déjà appris. Klein et Perdue (1993, 1997) ont identifié les grands principes qui régissent l'apprentissage d'une L2 chez des adultes en milieu naturel et les variétés d'apprenants sont illustrées ici. Une approche interactionniste et énonciative de l'apprentissage apporte, à mon avis, un point de vue complémentaire et permet de mieux cerner certains phénomènes déjà identifiés. L'un des apports du projet ESF est l'observation que le transfert syntaxique ne semble pas jouer de rôle majeur dans la variété basique (Klein et Perdue, 1993), par contre, l'influence de la langue source dans l'étape postbasique reste encore à déterminer. Giuliano et Véronique (à paraître) ont ouvert des pistes en formulant l'hypothèse que la confusion entre deux phonèmes perturbe, chez les hispanophones, le développement de la finitude en français. C'est un phénomène qui apparaît clairement dans les données présentées ici : une difficulté discriminatoire bloque la consolidation du procès d'appropriation de la syntaxe de la négation. Bien que ce problème soit observable à une étape plus avancée, il existe en réalité depuis le début de l'apprentissage. L'expression de la négation dans un énoncé avec un verbe composé sert simplement de révélateur.

Ces informations, que l'on pourrait qualifier d'ethnolinguistiques, sont précieuses particulièrement pour les enseignants de langue car elles leur permettent à nouveau d'agir. En effet, toutes les conclusions homogénéisantes qui caractérisent la recherche en linguistique de l'acquisition sont fondamentales mais ne suffisent pas toujours à expliquer la complexité de l'appropriation linguistique qui est culturellement et socialement située.

[1] Les données orales de français offrent d'ailleurs aux apprenants des exemples fréquents de cette alternance: *je [ne] pas le temps* versus *je [nə] comprends pas*.

[1] Un son semblable a [ə] existe en catalan central dans les syllabes atones.

Références bibliographiques

Alarcos Llorach (E.). 1994. *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española, Madrid : Espasa-Calpe.

Badia i Margarit (A.-M.). 1995. *Gramática de la llengua catalana*. Barcelona : Proa.

Bange (P.) & Kern (S.). 1998. « La régulation du discours en L1 et L2 ». in : *CALaP*, 16-17, pp. 107-141.

Bange (P.). 1987. « Aspects de la régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue entre interlocuteurs allemands et français ». in : *Réseau Européen Acquisition des Langues*, Aix-en-Provence.

Bange (P.). 1987. « Aspects de la régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue entre interlocuteurs allemands et français ». in : *Réseau Européen Acquisition des Langues*, Aix-en-Provence.

Bange (P.). 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.

Bardovi-Harlig (K.). 2002. « A new starting point ? Investiging formulaic use and input in future expression ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 189-1998.

Boysson-Bardies (B. de). 1969. « Négation syntaxique et négation lexicale chez le jeune enfant ». in : *Langages*, 16, pp. 111-118.

Clahsen (H.). 1983. « Some more remarks on the acquisition of German negation ». in : *Journal of child language*, 10, pp. 465-469.

Dahl (Ö.). 1979. « Typology of sentence negation ». in : *Linguistics*, pp. 17, 79-106.

Dausendschön-Gay (U.) 1997. « Interaction sociale et processus d'acquisition : il ne suffit pas de communiquer ». in : *CALaP*, 15, pp. 25-32.

Deprez (V.) & Pierce (A.). 1993. « Negation and functional projections in early grammar ». in : *Linguistic Inquiry*, 24, pp. 25-67.

Ellis (R.). 1989. « Are classroom and naturalistic acquisition the same ? A study of the classroom acquisition of German word order rules ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 11, pp. 28-305.

Ellis (R.). 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Giuliano (P.) & Véronique (D.). à paraître. *The acquisition of negation in French L2. An analysis of Moroccan Arabic and Spanish 'learner varieties'*.

Giuliano (P.). 2000. *L'Acquisition et l'Expression des Fonctions Négatives en Français et en Anglais comme Langues Secondes : Confrontations d'Études Longitudinales et Apports Théoriques pour l'Acquisition en Milieu Naturel*. Thèse de Doctorat. Université de Paris VIII & Università degli Studi di Bergamo [décembre 2000].

Jeanneret (T.) & Py (B.). 1999. « Apprentissage de la syntaxe dans l'interaction exolingue ». in : *XIe colloque : Usages pragmatiques et acquisition des langues*. Paris. [19-21 avril 1999].

Klein (W.) & Perdue (C.). 1993. « Utterance structure ». in : Perdue (C.), (ed.) *Adult Language Acquisition : cross-linguistic perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, volume II (Eurosla), pp. 3-40.

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.

Lardière (D.). 1998. « Case and tense in the 'fossilized' steady state ». in : *Second Language Research*, 14, 1.

Larsen-Freeman (D.) & Long (M.-H.). 1991. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid : Gredos.

Levelt (W.-J., M.). 1983. « Monitoring and self-repair in speech ». in : *Cognition,* 14, pp. 41-104.

Levelt (W.-J., M.). 1989. *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.) : MIT Press [Aravind Joshi (ed.)].

Lightbown (P.-M.) & Anglejan (A.-d'). 1985. « Some input considerations for word order in French L1 and L2 acquisition ». in : Gass (S.) & Madden (C.), (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers, pp. 415-430.

Long (M.-H.). 1983a. « Does second language instruction make a difference ? ». in : *TESOL Quarterly*, 17, pp. 359-382.

Long (M.-H.). 1983b. « Native speaker/non-native speaker conversation and the negociation of comprehensible input ». in : *Applied Linguistics*, 4, 2, pp. 126-141.

Long (M.-H.). 1985. « A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching ». in : Hyltenstam (K.) & Pienemann (M.), (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon Avon : Multilingual Matters, pp. 77-100.
Long (M.-H.). 1989. « Task, group, and task-group interactions ». in : *ESL*, 8, 2, pp.31-50 [University of *Hawaii Working Papers*].
Long (M.-H.). 1991. « Focus on form: A design feature in language teaching methodology ». in : Bot (K. de), Ginsberg (R.) & Kramsch (C.), (eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
Meisel (J.-M.). 1991. « Principle of Universal Grammar and strategies of language learning : some similarities and differences between first and second language acquisition ». in : Eubank (L.), (ed.). *Point Counterpoint : Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam : John Benjamins.
Meisel (J.-M.). 1994. « La adquisición de la negación en euskera y castellano ». in : Meisel (J.-M.), (ed.). *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*. Madrid, Frankfurt : Vervuert, pp. 151-180.
Meisel (J.-M.). 1997a. « L'acquisition de la négation en langue première ». in : Martinot (C.), (ed.). *Actes du Colloque International sur l'Acquisition de la Syntaxe en Langue Maternelle et en Langue Étrangère*. Paris : Les Belles Lettres, pp. 189-222 [Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, 631].
Meisel (J.-M.). 1997b. « The acquisition of the syntax of negation in French and German : contrasting first and second language development ». in : *Second Language Research*, 13, 1, pp. 227-263.
Mills (A.). 1985. « The acquisition of German ». in : Slobin (D.I.), (ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale (N.-J.) & Erlbaum (L.). volume 1, *The data*. pp. 141-254.
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. 39-81.
Myles (F.), Rule (S.) & Marsden (E.). 2002. « Acquisition of negatives in French L2 classroom learners ». Communication présentée au Colloque BAAL/AFLS *Linguistic Development in French*, Southampton (Angleterre), juillet 2002.
Nattinger (J.-R.) & Decarrico (J.-S.). 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford : Oxford University Press.
Park (T.-Z.). 1979. « Some facts on negation : Wode's four stage developmental theory of negation revisited ». in : *Journal of Child Language*, 6, pp. 147-151.
Pekarek (S.). 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». in : *Aile*, 12, pp. 3-26.
Perdue (C.), (ed.). 1993. *Adult Language Acquisition: cross-linguistic perspectives*, *Volume II*, *The Results*. Cambridge : Cambridge University Press.
Peters (A.). 1983. *The Units of Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
Pica (T.). 1985. « Linguistic simplicity and learnability: implications for language syllabus design ». in : Hyltenstam (K.) & Pienemann (M.), (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon Avon : Multilingual Matters, pp. 137-152.
Pierce (A.). 1992. *Language acquisition and syntactic theory : a comparative analysis of French and English child grammars*. Dordrecht : Kluwer.
Py (B.). 1993. « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche ». in : *Aile,* 2, pp. 9-24.
Regan (V.). 1997. « Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste ». in : *Aile*, 9, pp. 193-210.
Royer (C.). 1998. *Los itinerarios de desarrollo de la negación en medio guiado*. Mémoire de DEA. Barcelona : Universidad de Barcelona.
Royer (C.). 1999. « Les itinéraires d'appropriation de la négation en milieu guidé ». Communication présentée au colloque *Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*. Paris, 19-21 avril 1999.
Royer (C.). 2001. « La variation synchronique et diachronique de la syntaxe de la négation du français chez des adultes en milieu guidé ». in : *TRANEL,* 34-35, pp. 305-321.
Schlyter (S.). 1997. « Différences et similarités entre apprenants formels et informels : le cas de « ne » vs « pas » ». Comunicación presentada en el encuentro *RELA*, agosto de 1997, Bâle.

Schlyter (S.). 1999. « Verbes et négations chez des apprenants suédophones de français ». Communication présentée au colloque *Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, Paris, 19-21 avril 1999.
Schlyter (S.). 2000. « Acquisition des pronoms sujet par des apprenants guidés et non-guidés ». Comunication présentée au colloque *L'appropriation d'une langue seconde en milieu guidé*, Bruxelles, 24-26 août 2000.
Stoffel (H.) & Véronique (D.). 1996. « L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones ». Communication présentée au colloque *The Structure of Learner Language. Utterance and discourse structure in language acquisition*, Espinho, Portugal, septembre 1996.
Tomaselli (A.) & Schwartz (B.-D.). 1990. « Analysing the acquisition stages of negation in L2 German : support for UG in adult SLA ». in : *Second Language Research,* 6, 1, pp. 1-38.
Trévise (A.) & Noyau (C.). 1984. « Adult Spanish-speakers and the acquisition of French negation forms ; individual variation and linguistic awareness ». in : Andersen (R.), (ed.). *Second Languages : a Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers, pp. 165-190.
Vasseur (M.-T.) & Arditty (J.). 1996. « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche ». in : *Aile*, 8, pp. 57-87.
Véronique (D.). 2001. « Genèse(s) et changement(s) grammaticaux : quelques modestes leçons tirées de l'émergence des créoles et de l'acquisition des langues étrangères ». in : *TRANEL*, 34-35, pp. 273-303.
Weinert (R.). 1987. « Processes in classroom second language development_ the acquisition of negation in German ». in : Ellis (R.), (ed.). *Second Language acquisition in context*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
Weinert (R.). 1994. « Some Effects of a Foreign Language Classroom on the Development of German Negation ». in : *Applied Linguistics*, 15, 1, pp. 76-101.
Weinert (R.). 1995. « The role of formulaic language in second language acquisition : a review ». in : *Applied Linguistics*, 16, 2, pp. 181-203.
Widdowson (H.). 1984. « Comments on the implication of interlanguage for language teaching ». in Davies (A.), Criper (C.) & Howatt (A.-P., R.), (eds.). *Interlanguage*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
Wode (H.). 1977. « Four early stages in the development of L1 negation ». in : *Journal of Child Language*, 4, pp. 87-102.

Appendix

Conventions de transcription

(inspirées de *The Classroom and the Language Learner*, Leo van Lier, Longman, 1988 pp 243.)

|	Une pause
||	Une pause moyenne
|||	Une pause longue
c'est:::	Allongement syllabique
vous ne comp-	Indique un mot abruptement interrompu
§	Indique qu'il n'y a pas de pause entre deux tours de parole
>	Indique un tour de parole qui se poursuit
{(VB) texte}	Voix basse
{(M) TEXTE}	Accent d'intensité, prononciation tonique
[komo]	transcription phonétique
/	intonation montante
\	intonation descendante

Quand des apprenants du français parlent entre eux en français de leur langue cible : activités métadiscursives en communication interalloglotte

Par Sigrid Behrent
Université de la Sarre,
Sarrebruck (Allemagne)

Novembre 2002

1. Introduction

Dans n'importe quel contexte communicatif, on peut observer que les interlocuteurs parlent de la langue qu'ils sont en train d'utiliser. Cette activité « métadiscursive » a fait l'objet de nombreuses études conversationnelles. Dans le domaine des recherches sur l'acquisition, Gülich (1986) et Kotschi (1986) se sont intéressés à la façon dont des natifs français et des non-natifs allemands se réfèrent à la langue qui leur sert de moyen de communication et dans laquelle ils ont une compétence inégale. Inspirée par ce travail et d'autres portant sur les situations de contact entre natifs et non-natifs (ou situations exolingues), je me propose d'étudier la question de savoir comment des apprenants du français parlent entre eux en français de cette langue qu'ils sont en train d'apprendre.

L'objectif de cet article est donc d'étudier les activités métadiscursives d'apprenants du français dans ce que j'appelle des situations de « communication interalloglotte ».[1] Dans ces situations de contact, la langue maternelle des interlocuteurs est soit identique soit différente ; la langue qui leur sert de moyen de communication ne correspond pourtant à aucune de ces langues. On rencontre ces deux types de communication interalloglotte par exemple quand on accompagne des étudiants allemands qui effectuent un séjour en France. Dans ce cas de figure, ils communiquent en français non seulement avec les natifs, mais aussi avec d'autres étrangers (type 1) et parfois même avec leurs compatriotes (type 2). Le deuxième type paraît étrange puisque le choix de la langue maternelle comme moyen de communication serait nettement plus naturel et plus économique. L'existence de ce type résulte de facteurs tels que le désir de progresser rapidement dans l'acquisition, de s'assimiler aux natifs ou la peur d'exclure ces derniers de la conversation.

Dans le cadre de cet article, j'essaierai de répondre aux questions suivantes : Comment les apprenants parlent-ils de leur langue cible ? Le fait qu'ils partagent la perspective d'apprenant, influe-t-il sur leur métadiscours et si oui, dans quelle mesure ? Qu'est-ce qui déclenche les activités métadiscursives ? Est-ce que les apprenants s'aident mutuellement ? Expliquent-ils des aspects grammaticaux ou lexicaux autrement que des locuteurs natifs ? Et finalement, leurs commentaires sur la langue qu'ils apprennent révèlent-ils de la part des alloglottes des démarches typiques (conscientes ou inconscientes) au cours du processus d'acquisition ?

L'article s'ouvre sur quelques remarques terminologiques concernant la communication exolingue (1.1) qui permettent de mieux saisir et classer le phénomène de « communication interalloglotte » (1.2). Je présente ensuite brièvement le projet de thèse portant sur ce type d'interaction (1.3.) ainsi que certaines de ses caractéristiques (1.4).

La partie principale de l'article est consacrée à l'analyse des activités verbales qui se réfèrent à la langue cible des interactants. En guise d'introduction, quelques extraits du corpus comprenant des activités métadiscursives sont présentés, suivis de quelques remarques concernant la terminologie du métadiscours (2.1). L'analyse détaillée de deux extraits plus longs du corpus permettra de répondre aux questions posées plus haut (2.2). La conclusion (3) résume les résultats ; les conventions de transcription employées sont présentées au chapitre 4.

[1] Cette étude s'inscrit dans le cadre plus large d'une thèse de doctorat dirigée par le Professeur Dr. Rita Franceschini à l'Université de la Sarre en Allemagne.
(cf. http://www.phil.uni-sb.de/romanistik/franceschini; courriel : sigrid@behrent.de).

1.1. La communication exolingue

Pour « identifier la dimension spécifique des stratégies de communication en langue non-maternelle », Porquier propose en 1978 le terme de « communication exolingue », définie alors comme « celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune. » (Porquier, 1984 : pp.17). Quelques années plus tard, il élargit sa définition en précisant qu'il s'agit de la communication « qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants ». (Porquier, 1984 : pp.18). Porquier poursuit :

> Comme toute communication langagière, elle [la communication exolingue, S.B.] est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle :
>
> - les participants ne peuvent ou ne veulent pas communiquer dans une langue maternelle commune (soit qu'ils n'aient pas de L1 commune, soit qu'ils choisissent de communiquer autrement) ;
> - les participants sont conscients de cet état de choses ;
> - la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;
> - les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. (Porquier, 1984 : pp.18-19)

Dans les travaux des années 80 et 90, la notion de communication exolingue est souvent utilisée dans un cas spécifique de situation exolingue : ainsi, Py, Alber et Lüdi se servent du terme pour renvoyer à des conversations dans lesquelles la langue utilisée est première pour un (ou plusieurs) participant(s) et seconde pour l'autre (ou les autres) (Alber/Py, 1986 ; Lüdi, 1989). Dans le cadre de leur projet « Formes d'interaction communicative en situations de contact entre interlocuteurs français et allemands »[1], Dausendschön-Gay, Gülich, Krafft et al. emploient également le terme dans ce sens étroit, leurs travaux portant sur les stratégies utilisées par les natifs et les alloglottes pour assurer l'intercompréhension.

Or, la notion de communication exolingue se développe également dans une autre direction, c'est-à-dire que sa définition est élargie jusqu'à comprendre toutes les situations de contact entre individus ne disposant pas du même « répertoire linguistique ».

Ainsi, la communication entre un natif et un alloglotte n'est qu'un exemple de conversation exolingue selon de Pietro (1988b : pp.71) : rentrent également dans la même catégorie les conversations entre médecin et patient, parent et enfant etc., c'est-à-dire toutes les situations où les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives de l'interaction.

La typologie des situations exolingues qu'esquisse Porquier pour appréhender la diversité des situations exolingues comprend *quatorze* situations différentes – même si l'auteur se limite à deux interlocuteurs en milieu linguistique homogène et que chacun dispose d'un idiome maternel et éventuellement d'un idiome « tiers » ou davantage (Porquier, 1984 : pp. 30) :

Milieu linguistique	Idiome disponible partagé				
	« maternel » commun	« maternel » de l'un seulement		« maternel de personne »	Aucun
M commun	(1)	-	-	2	-
M x	-	3	4	5	6
M y	-	7	8	9	10
M z (neutre)	11	12	13	14	15

Tableau 1 : Idiome disponible partagé

[1] Ce projet était une recherche collective effectuée par une équipe de l'Université de Bielefeld en Allemagne, qui visait à étudier les problèmes communicatifs spécifiques dus aux niveaux de compétence divergents des interlocuteurs en situations de contact et à décrire les moyens dont ils disposent pour résoudre ces problèmes. (Cf. par exemple Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft, 1989).

1.2. Communication interalloglotte

Jusqu'à maintenant, les recherches sur l'acquisition des langues se sont limitées presque exclusivement à des situations exolingues où la communication se déroule dans une langue primaire pour l'un et secondaire pour l'autre participant, et ce dans un milieu linguistique qui correspond à une de leurs langues primaires.[1] En particulier, les travaux portent sur le rapport entre acquisition et interaction et s'appuient sur des analyses conversationnelles d'interactions entre natifs et alloglottes.

Quand on accompagne des étudiants qui effectuent un séjour à l'étranger, on constate pourtant que le contact avec les natifs n'est pas la seule situation dans laquelle ils parlent leur langue cible.

Premièrement, ils entrent souvent d'abord en contact avec les étudiants étrangers d'autres nationalités et communiquent avec eux dans la langue du pays qui leur est commune. Cette situation correspond à la situation numéro 14.1b de la typologie de Porquier : les participants x et y de L1 différentes se trouvent en milieu linguistique z et communiquent en z qu'ils ont en commun. Autre est la situation 14.2, où les participants x et y de L1 différentes communiquent en n, leur langue commune, qui ne correspond pas à z, la langue du milieu où ils se trouvent.

En outre, les mêmes étudiants se retrouvent également dans des situations du type numéro 11 (deux participants x et y de même L1 en milieu z), lorsqu'ils rencontrent leur compatriotes et leur parlent dans leur L1 ; s'ils décident pourtant de communiquer en z - parce qu'il s'agit de leur langue cible ou parce qu'ils ne veulent pas exclure un natif de leur conversation - leur situation correspond au numéro 14.1a de la typologie de Porquier (qui est une variante de la situation exolingue 14.1b décrite plus haut).

Partant de la notion de « locuteur alloglotte », définie comme « locuteur dont la langue de communication n'est pas la langue primaire », j'appellerai « communication interalloglotte »[2] l'interaction dans des situations de contact entre interlocuteurs dont la langue de communication n'est pas la langue primaire (14.1 a et b selon la typologie de Porquier).

1.3. Le Projet « Communication interalloglotte »

Dans le cadre de ce projet, douze étudiants allemands ont été régulièrement enregistrés pendant leur séjour en France (à Paris et Metz) dans des situations interalloglottes différentes. Comme leurs rencontres avec des étudiants d'autres nationalités n'étaient pas nombreuses, la plupart des enregistrements comprennent des conversations d'Allemands en langue française. Pour cette raison, les analyses suivantes sont basées sur ce type de communication interalloglotte de locuteurs non-natifs dont la langue maternelle est identique (« type 2 »). Pour compléter le corpus, d'autres enregistrements sont en cours de préparation.[3]

Les exemples présentés dans cet article sont tous issus d'un enregistrement sonore d'une conversation entre quatre interlocuteurs allemands de compétences différentes qui se déroule lors d'un repas à la Cité Universitaire Internationale de Paris. Les interactants, qui se sont préparés des pâtes « Miracoli » – d'où le nom de l'enregistrement – sont :

- la locutrice M, étudiante en histoire
- la locutrice D, étudiante en géo-physique
- le locuteur H, étudiant en agriculture / laiterie
- la locutrice S, la chercheuse

[1] Dans la typologie de Porquier, cette description correspond à quatre situations différentes : participants x et y, de L1 différentes, en milieu x, y connaît la L1 de x (3) ou x la L1 de y (4) // participants x et y, de L1 différentes, en milieu y, y connaît la L1 de x (7) ou x la L1 de x (8).

[2] Comme la langue de communication peut changer au cours d'une conversation, la notion de « communication interalloglotte » représente - comme celle de « locuteur alloglotte » - une simplification de la réalité.

[3] Il est tout à fait possible que l'analyse du premier type de communication interalloglotte mène à des résultats divergents. Le cas échéant, il sera intéressant de voir si les divergences s'expliquent par le fait que les non-natifs de différentes langues maternelles ont appris le français de manières différentes ou par le fait que leurs réflexions partent de différents systèmes grammaticaux et lexicaux ; on verra également si c'est l'(éventuelle) absence d'une deuxième langue commune qui entraîne un comportement différent.

M et D participent au projet de recherche de S et sont donc régulièrement enregistrées. Elles sont amies et se sont connues à la résidence, de même que H qu'elles ont invité à manger le soir de l'enregistrement. Les interlocuteurs abordent une grande variété de sujets : littérature (Harry Potter), cuisine, production et qualité des yaourts, retour en Allemagne pour Noël, fêtes à la résidence, etc.

Comme les participants à la conversation ont été informés que l'objectif global de la recherche était d'analyser comment un étudiant qui effectue un séjour en France communique en français dans différentes situations de contact, le choix du français comme moyen de communication peut être considéré comme imposé. D'après les étudiants, les situations d'enregistrement où plusieurs Allemands communiquent en français n'ont pourtant pas été senties comme « artificielles ». De plus, la conversation en question se déroule dans la cuisine**,** lieu de rencontre également fréquenté par des natifs français et d'autres non-natifs de différentes nationalités. Dans ce cadre, le français est souvent choisi comme langue de communication puisque le choix d'une autre langue instaurerait une coupure entre les locuteurs et les autres étudiants présents dans la cuisine.

La présence de l'appareil d'enregistrement et du micro sur la table n'est pas thématisée au cours de la conversation. Son influence potentielle sur les activités métadiscursives sera discutée à la fin de l'article (cf. chapitre 3). Dans d'autres conversations, les participants font parfois allusion (sous forme de plaisanteries) au fait que la discussion est enregistrée, mais ce n'est pas le cas ici.

1.4. Caractéristiques de la communication interalloglotte

D'après De Pietro, un « paramètre constitutif » de la communication en situation exolingue est « l'asymétrie linguistique »[1] entre les interlocuteurs, qui ne disposent pas du même répertoire linguistique. Celle-ci aurait « des répercussions à tous les niveaux de l'interaction » : comme elle peut être la cause de problèmes d'intercompréhension, les situations de communication exolingue nécessitent toutes « une collaboration accrue des interlocuteurs » lors de la production et de la compréhension de leurs énoncés respectifs « afin d'assurer la construction commune de la conversation » (De Pietro 1988a : pp. 298-99 ; 288). Pourtant, cette asymétrie peut être plus ou moins significative : lors de l'interaction d'un natif et d'un non-natif qui ne disposent pas d'une langue commune autre que la langue primaire du natif, l'asymétrie se situe près du pôle extrême si le locuteur non-natif est apprenant débutant.

Dans le cas d'interlocuteurs de même langue primaire, l'asymétrie peut par contre se limiter à un minimum, si ceux-ci ont le même niveau d'interlangue. Dans tous les cas, la communication interalloglotte se distingue des situations de contact entre natif et non-natif par le fait qu'il ne s'agit pas d'une rencontre d'une « langue » avec une « interlangue », mais la rencontre de deux (ou plusieurs) interlangues. Ici, on devrait même se poser la question de savoir si on peut encore parler « d'asymétrie » comme paramètre constitutif et si ce n'est pas plutôt la « symétrie » entre les interlocuteurs – qui consiste dans le fait que les participants partagent la caractéristique de non-nativité, la compétence imparfaite dans la langue qui leur sert de moyen de communication, la perspective d'apprenant et la langue maternelle - qui influence le déroulement de la conversation.

Quoi qu'il en soit, cette symétrie semble en tout cas favoriser la réflexion sur la langue cible ou plus exactement l'extériorisation de cette « activité métalinguistique permanente, consciente ou inconsciente » qui accompagne la conversation exolingue (de Hérédia/Noyau, 1986, cité après Gülich, 1986 : pp.249). C'est de cette activité qu'il est question dans cet article.

2. Activités se référant à la langue cible

Une des caractéristiques de la communication interalloglotte (entre interlocuteurs dont la langue maternelle est identique) saute aux yeux : les conversations tournent souvent autour de la langue qui est en même temps moyen de communication et langue cible. Avant d'entrer dans les détails, voici quelques extraits du corpus qui montrent de quels phénomènes il s'agit.

[1] L'expression « asymétrie linguistique » renvoie dans ce contexte à l'hétérogénéité des niveaux de compétence linguistique des interlocuteurs en ce qui concerne la langue de communication ; elle sera employée dans ce sens par la suite.

(1) Miracoli 11- Laiterie

[46]

H [v]	c'est : je pense . ultra-filtration . c'est c'est plus c'est plus
D [v]	le fromage blanc . moins cher .. il est très bon aussi'

[47]

H [v]	écrémé . ou c'est plus : la crème <…?> c'est une euh : un filtre parce que on fait/ on prend
D [v]	hm **ça veut dire quoi' . ultra/'**

[48]

H [v]	le lait on mis de : un petit peu de : *enzymes* … un petit peu .. peut-être pas
D [v]	hmhm

Dans cet extrait, H et D parlent de différentes sortes de yaourts et de fromages blancs et de leur production. H, expert en la matière, utilise le mot « ultra-filtration » qui pose un problème de compréhension à la locutrice D. Une séquence latérale[1] de la conversation est consacrée à la solution de ce problème.[2] L'énoncé « ça veut dire quoi ultra » est un exemple pour les activités verbales dont il sera question par la suite. Il se réfère au contenu du mot « ultra-filtration »[3].

D'après les analyses de Gülich (1986) et Kotschi (1986), la communication exolingue entre natifs et non-natifs comporte beaucoup de séquences de ce genre. Dans la terminologie des auteurs, elles font partie des « procédés d'évaluation et de commentaires métadiscursifs » (désormais : ECM) qui sont autant de « traces » du « travail coopératif de formulation et d'intercompréhension » que nécessitent les compétences inégales des interlocuteurs. Gülich et Kotschi constatent que les ECM se caractérisent par une structure bipartite, avec un énoncé-source problématique ou perturbateur[4] et un énoncé évaluatif ou commentatif qui fonctionne comme sorte de réparation. Les séquences latérales consacrées à des activités d'ECM seraient « souvent indispensables pour la suite de la conversation, car elles créent les conditions préalables pour une progression thématique. » (Gülich 1986 : pp.248). À la différence de l'interaction entre natifs et non-natifs, la plupart des activités métadiscursives dans les conversations interalloglottes analysées ne servent pas à indiquer et/ou résoudre des problèmes de compréhension. Comme dans l'exemple suivant, les activités en question sont souvent consacrées à la recherche de lexèmes français :

(2) Miracoli 1 – Cafards

[14]

M [v]		des cafards'	ah oui
H [v]	troisième étage . il y a des cafArds	oui	cafards .. *käfer* (2 sec.) cAfA :rd **ou**
D [v]		il y a des quoi'	
S [v]	nON		beuh

[15]

H [v]	***kakerlake* .. c'est [byt]'** oui ah ben oui oui mais le nom pour *kakerlake* c'est
D [v]	mais
S [v]	on dit cafards aussi,

[16]

H [v]	[but]'.. [byt]'… je sais pas non c'est pas cafard .. cafard c'est . *käfer*,
D [v]	[byt] c'est quoi'
S [v]	non c'est cafard c'est cafard' je crois,

[17]

H [v]	mais il y a une < ?...> expression pour la *kakerlake* c'est [byt]' . [but]'

[1] Pendant ces « side sequences » (Jefferson, 1972), « les interlocuteurs détournent leur attention du développement thématique pour la diriger sur la production discursive elle-même » (Gülich, 1986 : pp. 245-6)

[2] Il est intéressant de noter que les interlocuteurs ne passent pas à l'allemand pour résoudre le problème. Dans ce cas concret, ce comportement pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'un terme technique dont la traduction en allemand ne résoudrait probablement pas le problème de D. Pourtant, le recours à l'allemand semble être systématiquement évité, ce qui pourrait indiquer que les interlocuteurs ont conclu un « contrat de communication » (cf. Krafft/Dausendschön-Gay, 1993) qui leur interdit le recours à l'allemand. Ce phénomène très intéressant sera analysé ailleurs.

[3] Marotta (1985) décrit ce type d'activité qu'elle appelle « glosse » comme « sotto-categoria degli enunciati linguistici che si riferiscono al livello dell'articolazione di un discorso ». Elle distingue quatre types:
1- glosse che si riferiscono al piano del contenuto (a sensi particolari o al significato codificato delle parole).
2- glosse che si riferiscono all'aspetto socio-stilistico.
3- glosse che si riferiscono alle relazioni strutturali con altre parole.
4- glosse che si riferiscono all'accettabilità formale/pragmatica.

[4] « trouble source » dans la terminologie des ethnométhodologues.

H déclenche la recherche du « mot juste » bien qu'il ait déjà réussi à s'exprimer en employant un synonyme français (« cafard »)[1] et l'équivalent interlingual (« Kakerlake » = « blatte », « cafard ») et sans qu'il ait besoin du terme exact dans la suite de la conversation. Il ne s'agit donc pas d'une lacune lexicale qui aurait des répercussions au niveau de l'intercompréhension et qui empêcherait la continuation de la conversation. H profite pour ainsi dire du moment pour inviter ses interlocuteurs à l'aider à retrouver le mot pour lequel il propose deux variantes phonétiques ([but] et [byt]).

Ce comportement illustre le « travail lexical »[2] dont parle Lüdi (1987) et dont celui-ci souligne la fréquence et la saillance en communication exolingue entre interlocuteurs natifs et non-natifs.

Les interactants non-natifs ne parlent pas seulement de la forme ou du contenu de lexèmes français, mais aussi d'autres aspects reliés à leur langue cible, comme par exemple

- *Leurs réflexions générales sur le français*

(3) Miracoli 10 – De l'eau

[5]

H [v]	< ?...>
D [v]	**(2sec) mais ouI' … on veut/ on boit**
S [v]	**je ne sais pas s'il y a un mot/ un verbe pour *einschenken***

[6]

M [v]	c'est de l'eau que
H [v]	hm' (2 sec) du vin ou de l'eau
D [v]	**beaucoup de vin ici et on doit . avoir un mot pour ça**

- *Leur compétence linguistique (ou celle d'autres personnes)*

(4) Miracoli 4 – Légumes frais

[6]

H [v]	toujours des viandes et légumes … et **je connais pas tous les expressions par persil pour euh :tous les euh**

[7]

H [v]	**légumes ..** les [art] je dis toujours je voudrais les légumes oui c'est (5sec) **je connais haricots'.. *bohnen'***

- *Leur processus d'acquisition*

(5) Miracoli 4 – Légumes frais

[11]

M [v]		< tu disais que tu connaissais ?>	
H [v]	y a des haricots	à la cuisine	oui je connais
D [v]	pourquoi non parce que tu		as dit que c'est le seul nom que tu connais

[12]

H [v]	haricots haricots < .... ?> **j'ai appris dans l'école** <… ?**>**
D [v]	hmm (3sec) je pense avocado' .. < comme ça ?>

Ici, quelques remarques terminologiques s'imposent.

2.1. Activités métadiscursives, métacommunicatives, métalangagières

La complexité du domaine du métadiscours ou de la métacommunication se reflète dans une multiplicité de définitions, de classifications, de schémas d'analyse et dans une terminologie hétérogène. Une présentation des nombreuses tentatives de classifier les activités se référant à la langue dépasserait de loin le cadre de cet article.[3] Je me limiterai donc à quelques distinctions très générales.

[1] H prend « cafard » pourtant pour la traduction du terme allemand « Käfer » (« scarabée ») et donc pour l'hypéronyme du mot « blatte » qu'il cherche apparemment.

[2] Lüdi (1987) subsume sous le terme de « travail lexical » des « opérations discursives portant sur le lexique, plus précisément des opérations de constitution, enrichissement, ajustement et vérification d'hypothèses lexicales » (pp. 466).

[3] Pour un aperçu historique et une présentation exhaustive des analyses menées dans le domaine de la métacommunication, cf. Franceschini (1998).

Franceschini (1998) constate que les activités verbales réflexives se réfèrent soit aux *propriétés et caractéristiques internes de la langue* soit aux *usages* que l'on peut en faire concrètement dans la communication orale et écrite (pp. 98).

Partant de cette remarque et en accord avec les premiers résultats de mes analyses, je propose provisoirement et sous toute réserve de faire correspondre à cette distinction la dichotomie « métalangagier » (portant sur langue) vs. « métacommunicatif » (portant sur l'usage de la langue) et d'employer le terme « métadiscursif » pour désigner l'ensemble des phénomènes.[1]

L'approfondissement des recherches débouchera probablement sur un affinement de la terminologie.

2.2. Les activités métadiscursives

Dans la suite de cet article, je procéderai à l'analyse détaillée de deux extraits de la conversation « Miracoli » qui comprennent des séries d'activités métadiscursives.

2.2.1. Leçon lexicale et contrat didactique

L'exemple 6 illustre encore une fois l'autonomie du travail lexical et son indépendance par rapport aux buts communicatifs immédiats :

(6) Miracoli 10 – De l'eau

[1]

H [v]	**ah ben oui :**
D [v]	**ah tu peux me :/ .. euhm *was heißt eingiessen'* arroser'** … *ne* arroser c'est … *blumen gießen*

[2]

S [v]	oui mais on dit aussi arroser : .. quelque chose arroser un anniversaire . par exemple on dit .. euh : on

[3]

H [v]	ça s'arrose
D [v]	ah ok et : euh pour *einschenken'*. on dit
S [v]	dit ça s'arrose … *das muss man begiessen* ça s'arrose

[4]

M [v]	verser'
H [v]	remplir
D [v]	quoi' remplir le verre verser'
S [v]	verser' verser du vin dans un verre

[5]

H [v]	< ?...>
D [v]	(2sec) mais ouI' … on veut/ on boit
S [v]	je ne sais pas s'il y a un mot/ un verbe pour *einschenken*

[6]

M [v]	c'est de l'eau que
H [v]	hm' (2 sec) du vin ou de l'eau
D [v]	beaucoup de vin ici et on doit . avoir un mot pour ça

La lacune lexicale de D n'a pas de conséquence au niveau de l'intercompréhension : c'est probablement grâce à un geste (D lui tient son verre) que H est en mesure d'interpréter la question inachevée de son interlocutrice et de réagir à sa demande. D veut tout de même combler cette lacune qui l'a empêché de finir sa phrase et déclenche une séquence latérale : avec une question métalangagière en allemand[2] et la proposition d'une solution qu'elle rejette pourtant tout de suite elle-même, elle sollicite l'aide de ses interlocuteurs. La solution rejetée déclenche pourtant une deuxième séquence latérale enchâssée dans la première qui porte sur un emploi particulier du verbe proposé (« on dit aussi arroser quelque chose »).

[1] Avec cette proposition je suis en partie Gülich (1986), Kotschi (1986) et aussi Morel (1985) qui emploient tous les trois le terme « métadiscursif » comme hypéronyme. Kotschi propose de réserver « métacommunicatif » pour le métadiscours « portant sur différents aspects de l'interaction verbale, par exemple sur la façon dont se déroule la conversation, sur la fonction d'un énoncé, sur la valeur d'un comportement communicatif » (pp. 214).

[2] En français: « comment dit-on 'servir à boire' ». Comme il a été mentionné plus haut, le recours à l'allemand est extrêmement rare dans les conversations analysées. Les interlocuteurs préfèrent évidemment des constructions comme « et pour einschenken on dit quoi », où le recours à l'allemand se limite au minimum inévitable.

Cette deuxième séquence prend la forme d'une « leçon lexicale ». En m'appuyant sur Dausendschön-Gay / Krafft (1994) je considère cette « leçon » comme la manifestation d'un « contrat didactique » implicite. Ce contrat n'a pas été conclu explicitement, mais la spécificité du rapport entre S (la chercheuse, apprenante avancée du français, ancienne professeur de M en tant que chargée de cours à l'université) et ses interlocuteurs (apprenants de compétences différentes) semble permettre à S des activités d'enseignement[1].

Pour ces activités, S utilise souvent (cf. exemple 2) des formules impersonnelles (« on dit… »), qui sont d'après les études de Gülich (1986) réservées aux natifs dans la communication entre natifs et non-natifs.[2] À partir de ces observations, on pourrait avancer l'hypothèse que le comportement des apprenants avancés en contact avec des apprenants moins avancés ressemble à celui des natifs dans l'interaction avec des non-natifs.

Or, la question se pose de savoir si le rôle de l'expert pris par l'apprenant avancé nécessite des activités de figuration[3] spécifiques pour maintenir l'équilibre rituel[4] ou si le contrat didactique permet ce comportement sans conséquences.

En tout cas, le contrat didactique a une répercussion sur le comportement de S : non satisfaite des solutions proposées, celle-ci se sent apparemment obligée de justifier sa non-assistance : « je ne sais pas s'il y a un mot un verbe pour einschenken ». Ceci pourrait signifier que la conclusion d'un contrat didactique oblige celui qui a pris le rôle d'expert à aider ses interlocuteurs.

Dans la suite de la deuxième séquence latérale, D répète l'expression « enseignée » ; S apporte une confirmation que D ratifie (« ah ok »). Ainsi se clôt cette séquence. Ensuite, D relance sa recherche de l'équivalent de « eingiessen » par une deuxième question métalangagière (cette fois-ci en français) qui est de nouveau suivie d'une proposition (« remplir le verre »). Cette proposition et celle de ses interlocuteurs portent pourtant des marques dubitatives (intonation montante).

Aux doutes de S concernant l'existence d'un équivalent français, D réagit avec une remarque comique (« mais oui (…) on boit beaucoup de vin ici on doit avoir un mot pour ça ») qui clôt la séquence. H pose ensuite une question (« du vin ou de l'eau ») qui lui permettra de réagir à la demande inachevée de D qui était à l'origine de ce passage portant sur le lexique.

La structure complexe de ce passage correspond aux résultats de Varonis/Gass (1985), d'après lesquelles les conversations entre des apprenants d'anglais sont caractérisées par des structures séquentielles très complexes, où des séquences latérales consacrées à la négociation de significations se trouvent enchâssées dans d'autres séquences latérales consacrées à la négociation d'autres significations (« multiples embeddings »). Dans ce cas, il s'agit d'une séquence latérale avec une leçon lexicale enchâssée dans une séquence latérale centrée sur le travail lexical.

2.2.2. Tâche conversationnelle et démarches typiques des apprenants

Les conversations analysées comportent beaucoup de passages comme celui qui vient d'être présenté. Les interlocuteurs allemands travaillent constamment sur leur lexique, cherchent des traductions pour des mots allemands et discutent des lexèmes français. Souvent, ce travail lexical dépasse le cadre d'une séquence latérale et devient le centre des activités. L'extrait suivant est particulièrement révélateur à cet égard et sera pour cette raison présenté en entier (mais en deux parties pour faciliter la lecture).

---

[1] Ces activités d'enseignement ne semblent en revanche pas permises à M, qui a pourtant également un très haut niveau en français (cf. 2.2.2).

[2] Il reste à savoir si c'est la présence d'un natif qui empêche le non-natif d'utiliser des formules impersonnelles dans ses commentaires métadiscursifs ou si l'apprenant avancé peut atteindre un niveau qui lui permet d'évaluer la langue étrangère en présence d'un natif.

[3] Goffman (1974 : pp.15).

[4] Gülich (1986) a constaté pour la communication entre natifs et non-natifs que « les interlocuteurs s'arrangent (…) pour éviter de perdre « l'équilibre rituel » (Goffman, 1974 : pp.21) particulièrement fragile dans une situation de communication difficile. » (pp. 251).

(7.1) Miracoli 4 – Légumes frais

[3]

D [v]	oui j'aime bien le :/ les légumes fraîches .. frais … c'est frais' ou c'est
S [v]	trouve c'était une bonne idée

[4]

H [v]	les le lé/ lE légume . c'est frais alors, parce que j'ai problème euhm euh : dans le restau-rant
D [v]	fraîches frais . ok
S [v]	je dirais fraîches mais je ne suis pas sûre

[5]

H [v]	de : de ma/ de ma école c'est le maître qui donne toujours le repas et la liste avec euh/ . où il y a
D [v]	c'est comme crème fraîche c'est <… ?>
S [v]	

Dans la première partie de ce passage, la forme de l'adjectif « frais » (ou bien le genre du mot « légumes ») est négociée. Cette négociation est déclenchée par la mise en question (auto-déclenchée) d'une autocorrection de la part de D (« j'aime bien les légumes fraîches frais – c'est frais ou c'est fraîches ? »). H réagit à sa demande de coopération avec une argumentation grammaticale qui mène à la bonne solution (« LE légume c'est frais alors »). D ratifie et H commence à raconter ses expériences au restaurant universitaire. S contredit la solution trouvée, mais exprime son incertitude. D trouve dans la comparaison avec « crème fraîche » un argument en faveur de la solution de S. Il est peut-être intéressant de s'imaginer comment cette séquence se serait déroulée dans une conversation entre non-natifs et natifs. Il est probable que la négociation n'aurait pas eu lieu. La séquence latérale aurait été plus courte et moins exposée[1] car le natif aurait tout de suite fourni la bonne solution sans explication. Quelques remarques supplémentaires s'imposent :

1. La réaction de S confirme l'hypothèse avancée plus haut qu'elle se sent obligée d'aider ses interlocuteurs : bien que H ait déjà fourni une réponse (qui est en plus correcte), S prend la parole, mais souligne ses doutes qui expliquent (ou excusent) le fait qu'elle n'a pas réagi à la demande d'aide de D auparavant.
2. La comparaison « c'est comme crème fraîche » proposée par D pourrait indiquer une démarche typique de l'apprenante, qui semble souvent procéder de la même façon, à savoir par comparaison ou « déduction ». Voici un autre exemple, où la démarche déductive ne sert pas à vérifier une hypothèse mais à combler une lacune lexicale[2] :

(8) Miracoli 11 – Stiel, pétales et laiterie

[1]

D [v]	c'est c'est rigolo parce que maintenant c'est pas/ ce sont pas des plantes des fleurs sur le table ce

[2]

D [v]	sont .. seulement les *stiele*[3] *stiel'.* c'est quoi' … *ein stiel* (3 sec) ***was heisst stamm'***
S [v]	< ?... manger> (2 sec)je sais pas

[3]

H [v]	petits troncs
D [v]	tronc' t r a und ah oui (2 sec) **des petits troncs**
S [v]	tronc t r o n c … tronc (3 sec) et pour les fleurs' :

3. L'intervention de H (« LE légume c'est frais alors ») permet différentes interprétations :

a- H n'est pas sûr non plus et réfléchit en parlant / 'publie' ses pensées.

b- H est sûr de connaître la bonne solution, mais son statut d'apprenant l'oblige à fournir des preuves s'il veut être accepté dans le rôle d'expert.

c- pour aider D, H propose un raisonnement grammatical de la perspective d'apprenant qui est facile à comprendre pour D, apprenante elle aussi.

d- H prend le rôle du 'professeur' et donne une leçon à D.

---

[1] Jefferson (1983) propose de distinguer entre « embedded » et « exposed correction ». Gülich (1986) reprend cette distinction pour les procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs qui peuvent être plus ou moins « incorporés » dans l'énoncé du locuteur ou « exposés » quand les interlocuteurs consacrent plusieurs énoncés aux activités d'évaluer ou de commenter le discours. (pp. 245)

[2] Il est intéressant de noter que D essaie d'abord de combler la lacune avec l'aide de l'apprenante avancée S. Quand cette démarche n'est pas couronnée de succès, elle propose la démarche déductive. Pour sa réalisation, D a de nouveau besoin d'aide. Mais dans une situation de contact avec des locuteurs ignorant l'allemand, son procédé lui permettrait de se faire comprendre.

[3] « tige » en français.

Dans ce dernier cas, l'intervention pourrait être décrite comme « leçon de grammaire » et également interprétée comme la manifestation d'un « contrat didactique implicite » (cf. 2.2.1). Comme ce serait la seule fois que H assume ce rôle, cette interprétation ne m'apparaît pas crédible. L'état actuel des recherches ne me permet pourtant pas encore de déterminer laquelle des interprétations proposées est la plus probable. Elles attribuent toutes des significations ou fonctions différentes à l'énoncé en question. Selon (a), celui-ci mettrait à jour un procédé de formulation du locuteur ; selon (b) il aurait une fonction au niveau de la constitution des relations sociales et selon (c) l'énoncé illustrerait comment les apprenants de niveaux comparables s'entraident pour vaincre ensemble les problèmes qui se posent dans la communication dans leur langue cible.

Ce qui suit est un travail lexical sur le champ sémantique des « légumes » :

(7.2) Miracoli 4 – Légumes frais

[5]

H [v] de : de ma/ de ma école c'est le maître qui donne toujours le repas et la liste avec euh/ . où il y a
D [v] c'est comme crème fraîche c'est <… ?>
S [v]

[6]

H [v] toujours des viandes et légumes … et je connais pas tous les expressions par persil pour euh :tous les euh

[7]

H [v] légumes .. les /art/ je dis toujours je voudrais les légumes oui c'est (5sec) je connais : haricots'.. *bohnen'*

[8]

H [v] .. c'est tout je pense haricots' mais < ?...> *sauerkraut* & tomates *sauerkraut* c'est
D [v] tomates

[9]

H [v] quoi hein' choucrOUte aha et : *blumenkohl*
D [v] pourquoi les haricots tu manges chou-fleur
S [v] choucroute choucroute chou-

[10]

H [v] chou-fleur ah si s'il
D [v] chou-fleur comme *blumenkohl* .. tu manges beaucoup des haricots ou
S [v] fleur

[11]

M [v] < ?tu disais que tu connaissais.. :>
H [v] y a des haricots à la cuisine oui je connais
D [v] pourquoi non parce que tu as dit que c'est le seul nom que tu connais

[12]

H [v] haricots haricots < .... ?> j'ai appris dans l'école <... ?>
D [v] hmm (3sec) oui je pense avocado .. <comme ça ?>

[13]

M [v] aubergines
H [v] avocado aubergines tu/ c'est quoi' zu/X/ini'
D [v] aubergines con/ cour
S [v] …et *zucchini'* *zucchIni'*

[14]

H [v] c'est quoi' *zu[X]ini* c'est pas le même
D [v] cour[g]ette cour[g]Ette courgette
S [v] courgette zucchini

[15]

H [v] aah con/
D [v] hmhm (3 sec) tu es plus entelligent / intelligent que tu penses
S [v] et *gurke* con :'

[16]

D [v] non j'ai regardé ..toujours le mot concombre' concombre,
S [v] concombre concombre,

[17]

M [v] les pommes de terre,
H [v] concombre, pommes de
S [v] (3sec) qu'est-ce qu'il y a encore comme légume'

[18]

M [v] et des champignons,
H [v] terre … pommes de terre
D [v] (3sec) c'est généralement le mot *pilze'*
S [v] ouais et les

S'il était encore possible de repérer un problème local comme déclencheur des activités méta-discursives dans (6) – D ne réussit pas à terminer son énoncé à cause d'une lacune lexicale – il n'en est pas de même ici : ce n'est pas un besoin communicatif immédiat qui déclenche ce passage. La situation semble être appropriée pour un travail lexical intensif. H constate que ses connaissances concernant le champ lexical des légumes se limitent au lexème « haricot » auquel il ajoute directement son équivalent allemand « Bohnen ». Il s'agit ici de deux occurrences de ce que j'appellerai une « citation métalinguistique » : les termes sont employés non pas pour renvoyer aux objets qu'ils dénomment, mais se réfèrent à eux-mêmes.[1] La juxtaposition du terme français et son équivalent français est typique pour H et pourrait éventuellement indiquer la façon dont il procède dans sa langue cible.

Il est vrai qu'on pourrait également interpréter cet exemple de la manière suivante : H fournit l'équivalent allemand pour ses interlocuteurs non-natifs (qui ne donnent pourtant pas de signe d'incompréhension). Mais ceci n'est sûrement pas le cas dans l'exemple suivant, où H reprend et traduit un terme utilisé par l'apprenante D :

(9) Miracoli 9 – Faire la fête

[1]

M [v]	non c'est pour moi maintenant je préfère < ?...>	
D [v]		hm.. hmhm il
S [v]	tu veux que je continues'	

[2]

M [v]		mais après tu peux continuer
H [v]	**des herbes . *kräuter***	
D [v]	manque des herbes'	on va tuer.. le persil

L'aveu d'ignorance / d'insuffisances de H est suivi de huit types d'activités :

a- Proposition d'autres lexèmes français du champ des légumes (« tomates » [8], « avocados » [12], « aubergines » [13], « les pommes de terre » [17], « et des champignons » [18]) par D et M.
b- Répétitions par H des lexèmes proposés ([8], [13], [18]).
c- Questions métalangagières de la part de H (« sauerkraut c'est quoi' » [8/9], « et : blumenkohl' » [9]).
d- Questions métalangagières de la part de S (« et zucchini » [13] et « et gurke » [15]).
e- Réponses à c et d (« choucroute » [9], « choufleur » [9]).
f- Répétitions des réponses avec signe de compréhension (« choucroute aha » [9], « choufleur ah » [10]).
g- Corrections des solutions par S.
h- Répétitions des termes corrigés.

H propose ici une « tâche conversationnelle » (Dausendschön-Gay/Krafft, 1991) qui se résume à un travail lexical sur le champ sémantique des légumes et que les apprenants accomplissent ensemble. C'est son énoncé « je connais pas tout les expressions par persil par les légumes (…) je dis toujours je voudrais les légumes oui c'est ((5 sec)) je connais haricots' . bohnen . c'est tout je pense » [6/7] qui formule la tâche.

Les énoncés sont ou comprennent tous des citations métalinguistiques. Les termes sont cités comme éléments d'une liste imaginaire de vocabulaire que les interactants établissent ensemble.

Le fait que H a déclenché ce travail lexical en avouant ses lacunes dans ce domaine explique les activités du type (b), (f) et (h) : c'est toujours H qui répète les lexèmes proposés. Ces répétitions fonctionnent donc comme ratifications ou « accusés de réception » si l'on veut. De plus, elles manifestent une démarche typique des apprenants, qui favorise l'acquisition : la répétition facilite la mémorisation.[2]

Ce passage est un joli exemple de ce que j'ai envie d'appeler une « dynamique d'entraide » : Les interactants mettent leurs connaissances ensemble pour aider H sans que celui-ci ait explicitement demandé leur coopération.

[1] Franceschini (1998) parle ici de « riflessività autonomica ».
[2] Parfois, le lexème nouvellement acquis n'est répété qu'après une pause et la répétition est effectuée avec une intonation montante qui réclame une confirmation.

La proposition de lexèmes allemands par S prend la forme d'une devinette et, par la suite, d'une leçon : les solutions proposées par les apprenants – parfois hésitantes ou fautives – sont suivies de corrections et/ou de confirmations. Le contrat didactique apparemment conclu entre S et ses interlocuteurs se reflète clairement dans une distribution spécifique des activités : M, qui a également un très haut niveau en français, ne se permet pas de proposer des lexèmes allemands à traduire par les autres mais ajoute comme ceux-ci des lexèmes français à la liste imaginaire.

Le passage permet aussi une distinction entre trois niveaux de la conversation : le plan du discours, celui des activités métalangagières et celui de la métacommunication. Ainsi, plusieurs énoncés (en partie inachevés) de D (« pourquoi les haricots » [9], « tu manges » [9], « tu manges beaucoup des haricots ou pourquoi » [10/11]) et la réaction de H (« s'il y a des haricots … à la cuisine » [10/11]) se réfèrent au thème de la communication (plan du discours). Deux énoncés de D et M (« non parce que tu as dit que c'est le seul nom que tu connais » [11] et « tu disais que tu connaissais ») se réfèrent à l'interaction en cours (plan de la métacommunication). Les énoncés analysés plus haut se réfèrent au code employé et sont ainsi des activités métalangagières.

3. Conclusion

Les situations de communication interalloglotte et en particulier leur symétrie semblent favoriser l'activité métadiscursive.

À la différence de la communication exolingue entre locuteurs natifs et non-natifs, les activités métadiscursives repérées dans les conversations interalloglottes analysées ne sont pas seulement déclenchées par des problèmes d'intercompréhension. Les apprenants profitent plutôt de la présence d'interlocuteurs partageant la même perspective d'apprenant pour enrichir leur lexique et résoudre d'autres problèmes qui leur viennent à l'esprit.

Il est tout à fait imaginable que c'est aussi la situation d'enregistrement qui favorise la fréquence et la saillance des séquences métadiscursives. Des observations dans des situations non enregistrées confirment pourtant l'omniprésence de la préoccupation métadiscursive des étudiants. De plus, les conversations ne tournent pas exclusivement autour de la langue, comme pourraient le faire croire les extraits présentés. Les séquences en question sont plutôt intégrées dans une discussion naturelle qui ne se distingue – en ce qui concerne les sujets choisis – en rien d'une conversation endolingue.

Les interlocuteurs s'aident mutuellement ou concluent des contrats didactiques avec des apprenants avancés. Comme les compétences et les différences de compétence entre les interlocuteurs peuvent varier d'un domaine à l'autre (et même d'un mot à l'autre) il serait intéressant d'analyser comment la prise de rôle d'expert est négociée entre apprenants de niveaux comparables.

Le métadiscours fournit des indices sur la façon dont les apprenants « traitent » leur langue cible. Jusqu'à maintenant, son analyse a fait apparaître les procédés opératoires suivants :

- la répétition comme technique de mémorisation
- une démarche déductive comme procédé plurifonctionnel et
- l'analyse grammaticale

Une comparaison approfondie des activités métadiscursives en communication interalloglotte avec celles repérées dans les conversations entre natifs et non-natifs permettra d'estimer et de décrire l'influence des paramètres situationnels sur l'extériorisation de procédés opératoires.

En outre, il sera intéressant d'étudier dans quelle mesure les conversations qui se caractérisent par l'absence d'un apprenant avancé et celles où les interactants n'ont pas de langue maternelle identique se distinguent du premier type de communication interalloglotte par rapport aux phénomènes analysés dans cet article.

Références bibliographiques

Alber (J.-L.) & Py (B.). 1986. « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation ». in : *Études de linguistique appliquée*, 61, pp. 78-90.

Dausendschön-Gay (U.), Gülich (E.) & Krafft (U.). 1989. « Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands (Projet de recherche) ». in : Kremer (D.), (ed.). *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, tome 8. Tübingen : Niemeyer, pp. 391-404.

Dausendschön-Gay (U.) & Krafft (U.). 1991. « Tâche conversationnelle et organisation du discours ». in : Dausendschön-Gay (U.), Gülich (E.) & Krafft (U.), (eds.). *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Tübingen : Niemeyer, pp. 131-154.

Dausendschön-Gay (U.) & Krafft (U.). 1994. « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition ». in : Py (B.), (ed.). *L'acquisition d'une langue seconde. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, pp. 127-158.

De Pietro (J.-F.). 1988a. « Conversation exolingue. Une approche linguistique des interactions interculturelles ». in : Cosnier (J.), Gelas (N.) & Kerbrat-Orecchioni (C.), (eds.). *Echanges sur la conversation*. Paris : Editions du CNRS, pp. 285-300.

De Pietro (J.-F.). 1988b. « Vers une typologie des situations de contact interlinguistiques ». in : *Langages et société*, 43, pp. 65-87.

Franceschini (R.). 1988. *Riflettere sull'interazione. Un'introduzione alla metacomunicazione e all'analisi conversazionale*. Milano : Franco Angeli.

Goffman (E.). 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

Gülich (E.). 1986. « « Soûl c'est pas un mot très français ». Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en 'situations de contact' ». in : *Cahiers de Linguistique Française*, 7, pp. 231-258.

Jefferson (G.). 1972. « Side sequences ». in : Sudnow (D.), (ed.). *Studies in Social Interaction*. New York, pp. 294-338.

Jefferson (G.). 1983. « On exposed and embedded correction in conversation ». in : *Studium Linguistik*, 14, pp. 58-68.

Kotschi (T.). 1986. « Procédés d'évaluation et de commentaires métadiscursifs comme stratégies interactives ». in : *Cahiers de Linguistique Française*, 7, pp. 207-230.

Krafft (U.) & Dausendschön-Gay (U.). 1993. « La coordination des activités conversationnelles : types de contrat ». in : Hilty (G.), (ed.). *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes.* Tome II, Section II : *Analyse de la conversation*. Basel, Tübingen : A. Francke, pp. 97-108.

Lüdi (G.). 1987. « Travail lexical explicite en situation exolingue ». in : Lüdi (G.), Stricker (H.) & Wüest (J.), (eds.). *Romania ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60e anniversaire*. Bern : Peter Lang, pp. 463-496.

Lüdi (G.). 1989). « Aspects de la conversation exolingue ». in : Kremer (D.), (ed.). *Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et Philologies Romanes*. Tübingen : Niemeyer, pp. 405-424 [Trèves, 19-24 mai 1986].

Marotta (G.). 1985. « La produzione di glosse nella lingua parlata ». in *Linguaggi II*, pp. 44-51.

Morel (M.-A.). 1985. « Étude de quelques réalisations de la fonction métadiscursive dans un corpus d'échanges oraux ». in : *DRLAV*, 32, pp. 93-116.

Porquier (R.). 1984. « Communication exolingue et apprentissage des langues ». in : *Acquisition d'une langue étrangère III*, pp. 17-47 [Université Paris VIII et Université de Neuchâtel].

Varonis (E.-M.) & Gass (S.) 1985. « Non-native/non-native conversations : a model for negotiation of meaning ». in : *Applied Linguistics*, 6, pp. 71-90.

Conventions de transcription

Les transcriptions ont été effectuées avec l'aide du programme Exmaralda (www.rrz.uni-hamburg.de/exmaralda/). Les conventions de transcriptions employées se limitent aux suivantes :

.	petite interruption à l'intérieur d'un énoncé
..	pause courte
…	pause moyenne
(x sec)	pause longue, durée en secondes
&	enchaînement rapide
` (p.ex. tu viens')	intonation montante
, (p.ex. d'accord,)	intonation descendante
majuscules (p.ex. ah BON')	prononciation appuyée
: (p.ex. mais no :n)	allongement d'un son
<légume ?>	mot ou énoncé qui n'a pas pu être identifié avec certitude
<…. ?>	mot ou énoncé incompréhensible
/ p.ex. tu peux me/ euhm ; con :/ concombre	construction ou mot interrompu
[] p.ex. [byt]	transcription phonétique

Les recours à l'allemand sont représentés en italique.

Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère
Par Kim Jin-Ok
Université de Paris III
DELCA (France)

Novembre 2002

0. Introduction

Dans cet article, nous nous proposons d'envisager l'acquisition de la grammaire d'une langue étrangère par l'adulte du point de vue cognitif, en terme de deux modes d'apprentissage, implicite, explicite, thème souvent abordé en psychologie cognitive. Dans cette discipline[1], ces modes d'apprentissage internes humains ont des appellations différentes comme apprentissage conscient/inconscient, intentionnel/incident ou automatique, mode-U (*non selectif*)/mode-S (*selectif*). L'apprentissage implicite désigne l'apprentissage sans utilisation de stratégies conscientes analytiques (Berry, 1994) ou en l'absence d'attention (Hulstijn, 1990). Et l'apprentissage explicite désigne l'apprentissage avec l'usage de stratégies délibérées comme la formation et le test d'hypothèses (Berry, 1994).

Dans ce cadre, la catégorie grammaticale d'aspect est considérée comme difficile à acquérir, de par les relations non univoques entre les formes et les valeurs qu'elle organise, et de par son large contexte d'application. Pour ces raisons, elle peut rentrer dans la catégorie de règles grammaticales qui sont acquises sur le mode implicite.

Nous nous proposons d'étudier cette question et nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse en nous intéressant à l'acquisition de phénomènes d'aspect français par des apprenants coréens adultes. Nous observerons plus spécialement l'acquisition de quelques valeurs aspecto-temporelles liées au passé composé et à l'imparfait, à travers les commentaires métalinguistiques recueillis auprès de trois apprenantes, en deux fois, suivant un exercice portant sur le choix des temps verbaux.

1. Deux modes d'apprentissage en psychologie cognitive

Berry et Broadbent (in : Schmidt, 1994[2]) observent deux modes d'apprentissage chez les sujets étudiés dans leurs expérimentations sur le processus d'acquisition des règles régissant les variables :

- Le « U-mode », l'apprentissage non-sélectif, a lieu quand le sujet observe des variables d'une façon non sélective et stocke inconsciemment toutes les circonstances. Dans ce mode, les facteurs pertinents et non pertinents sont mémorisés indifféremment. Après de nombreuses expériences de co-présence des variables, le sujet retient un bon nombre de relations condition-action qui assurent la performance efficace ;

[1] La psychologie cognitive est entendue comme « étude des processus et mécanismes de traitement de l'information » (Richard et al., 1990). Un individu est vu doté, d'une part, de représentations (connaissances et interprétations) et d'autre part, de mécanismes de traitements (inférences et jugements). Dans le traitement cognitif qu'effectue l'individu, il existe, selon les auteurs, d'une part, des activités de traitement des stimulus sensoriels, des processus de bas en haut, qui sont souvent modulaires (traitement spécialisé, autonome et imperméable aux autres parties du système) ; Et d'autre part, des activités de traitement de l'information symbolique (significations et décisions), qui résulte du premier traitement.

[2] Désormais, toute référence à Schmidt sans spécification renvoie à son article de 1994.

- Le « S-mode », l'apprentissage sélectif, a lieu quand le sujet sélectionne quelques variables clés et mémorise les circonstances liées seulement à ces variables. Une fois les variables correctes sélectionnées, ce mode est rapide et efficace. Étant donné le faible nombre de relations impliquées, la connaissance acquise par ce mode peut être explicitée. Ce mode semble impliqué en général dans des situations de résolution de problème, dans l'évaluation d'hypothèses explicites et l'application de règles et dans certains autres processus conscients similaires.

Le recours à l'un ou l'autre mode peut être un choix délibéré des sujets. Mais avant cela, l'existence des deux modes dans toute situation d'apprentissage nous semble d'abord une conséquence logique résultant des contraintes du système de traitement cognitif : les ressources attentionnelles allouées à la « mémoire de travail[1] » et au traitement contrôlé que nécessite l'apprentissage étant limitées, le sujet ne peut pas analyser à la fois toutes les données auxquelles il est exposé. Une sélection sera opérée, qu'elle soit intentionnelle ou non intentionnelle. Les données non sélectionnées peuvent ainsi faire l'objet de l'attention ou du traitement périphérique, non focalisé, qui relèveront du mode implicite. L'existence du mode implicite est donc une évidence du fait même du fonctionnement cognitif.

Les discussions sur les deux modes d'apprentissage en psychologie cognitive portent plutôt sur leur intervention en fonction des types d'objet d'apprentissage, leur complexité, le nombre des variables à traiter. Dans ces discussions, deux positions animent le débat et s'accordent pour dire que l'objet simple appelle le mode explicite : la simplicité peut être le caractère logique de la règle (Mathews et al., in : Schmidt), la facilité de reconnaissance des catégories auxquelles se réfèrent les règles (Green et Hecht, in : Schmidt) ou le contexte étroit dont dépendent les règles (Ellis (R.), 1994). Mais les tenants des deux positions divergent sur la relation entre l'objet d'apprentissage complexe et le mode implicite. La première position avance que l'objet complexe appelle le mode implicite. La seconde position s'est constituée par réaction à la première : ses tenants critiquent notamment l'interprétation des résultats d'expérimentations en faveur du mode implicite.

1.1. Objet d'apprentissage complexe et mode implicite

Reber (voir Schmidt) est le représentant de cette position implicite, en avançant que, face à un objet d'apprentissage complexe, l'être humain déploie le mode implicite. Il se base sur les expérimentations sur l'acquisition d'une grammaire artificielle miniature qu'il conduit depuis les années soixante. Il observe que les apprenants à qui on a présenté des échantillons de chaînes de caractères de cette langue ont acquis les règles sous-jacentes de compositions de caractères, car ils sont capables, lors d'un test après la phase d'entraînement, de distinguer les bons et les mauvais échantillons. Il avance que le processus impliqué dans cet apprentissage est un processus non intentionnel qui relève de l'induction inconsciente. De plus, pour lui, le produit de l'apprentissage (règles de composition de caractères) est aussi inconscient et sert de base pour les jugements intuitifs et non déductifs. L'auteur se base sur le fait que les apprenants sont capables d'appliquer les règles sous-jacentes sur de nouveaux exemples, mais qu'ils sont incapables de verbaliser ces règles. Il en conclut que l'apprentissage implicite intervient dans l'apprentissage d'un objet complexe, et que le produit de l'apprentissage implicite est une abstraction inconsciente, car les règles acquises sont généralisées sur des nouvelles chaînes de caractères inconnues. Il ajoute que ce système d'induction implicite est plus ancien du point de vue de l'évolution des capacités cognitives de l'être humain (Winter et Reber, 1994) et plus robuste que les processus cognitifs conscients comme résolution de problème et comme élaboration de décisions.

1.2. Objet d'apprentissage complexe et mode explicite

Cette conclusion est critiquée sur plusieurs points par d'autres expérimentations qui montrent l'intervention du mode explicite. En ce qui concerne le caractère inconscient et donc non

[1] Selon Richard (1990), les cognitivistes proposent le postulat de deux systèmes de mémoire, la « mémoire à court terme » et la « mémoire à long terme ». La notion de mémoire à court terme qui est une mémoire transitoire a été progressivement abandonnée, dit l'auteur, au profit de la notion de « mémoire de travail ». Celle-ci est conçue comme un système qui fait à la fois du stockage et du traitement.

verbalisable des règles acquises, Dulany, Carlson et Dewey (in Schmidt) apportent une observation contraire. Ils montent une expérimentation avec le même type de tâche où ils demandent aux participants de verbaliser les raisons pour lesquelles ils ont rejeté des chaînes de caractères non grammaticales. Leurs verbalisations ont montré qu'ils avaient des règles personnelles conscientes, même si elles sont plus réduites que les règles qui régissaient les chaînes de caractères présentées. Et ce sont ces règles personnelles qui avaient fondé leurs jugements de grammaticalité sur des nouvelles chaînes de caractères. Robinson (1996), dans ses expériences combinant la complexité de règles et les conditions d'apprentissage (exposition aux exemples seuls, exposition aux règles explicites seules, exposition à l'application de règles, consigne de recherche de règles), a constaté également que, dans toutes ces conditions, l'apprentissage a eu lieu comme conséquence de processus conscients, dont le degré variait selon les tâches.

En ce qui concerne l'« abstraction inconsciente », Schmidt présente des expérimentations qui fournissent des résultats différents, indiquant que ce qui est acquis ne sont pas des règles abstraites en soi, mais des connaissances plus concrètes, en particulier, des connaissances de vraisemblance de groupes de lettres spécifiques dans les chaînes grammaticales. L'avis de Perruchet et de Pacteau (in Schmidt) vient étayer cette position : selon ces auteurs, l'abstraction est exclusivement associée à des fonctions cognitives conscientes comme le raisonnement logique.

La non-intentionnalité de recherche de règles, l'incapacité de verbalisation, ainsi que la robustesse du mode implicite avancées par Reber se heurtent également à des observations contraires. Dans d'autres expérimentations d'apprentissage d'une langue artificielle ou d'une langue réelle que cite Berry (1994), et dans celles de Robinson (1996) qui compare l'effet de contextes différents (exposition aux exemples seuls, exposition aux règles explicites seules, exposition à l'application de règles, consigne de recherche de règles) sur l'apprentissage, les auteurs observent bel et bien la recherche de règles chez les sujets du « groupe du contexte implicite » et leur capacité de verbaliser certaines règles, ainsi que la non supériorité du contexte implicite dans le résultat d'apprentissage. Selon Schmidt, le défaut des expérimentations aboutissant à l'induction inconsciente consiste à sous-estimer les acquis conscients des apprenants et à surestimer ce qu'ils savent inconsciemment.

Outre ces critiques sur l'interprétation des résultats, la méthode d'élaboration d'expérimentations est également critiquée. À la manière de Truscott (1998) qui remet en cause l'élaboration d'expérimentations portant sur le rôle de l'attention focalisée (*noticing*) dans l'acquisition d'une langue étrangère, Schmidt conclut que le point le plus faible de tous les arguments pour l'apprentissage implicite est qu'ils se basent presque exclusivement sur la dissociation entre ce que peuvent verbaliser les apprenants et ce qu'ils semblent savoir après l'exposition à l'input. Pour lui, il faudrait des recherches longitudinales dans lesquelles l'on observerait à la fois le développement de la compétence linguistique et la conscience (*awarness*) de l'apprenant, afin de savoir si la restructuration dans la grammaire sous-jacente de l'apprenant est liée à des changements conscients, ou si la restructuration se produit indépendamment de la réflexion consciente sur la langue cible.

Ces observations conduisent les tenants de cette position à caractériser autrement le mode implicite. Pour Perruchet et Pacteau (in Schmidt), l'apprentissage implicite est basé sur l'accumulation graduelle des informations en fonction de leur fréquence, et Hayes et Broadbent (in Schmidt), ainsi que Lewicki (in Schmidt) suggèrent que l'apprentissage implicite devrait être vu comme une forme complexe, covariationnelle de comptage de fréquence. De même, Mathews et al. (in : Schmidt) considèrent que l'apprentissage implicite est un processus automatique, basé sur la mémoire, qui détecte des configurations de ressemblances entre exemples et qui se met en place par des mécanismes similaires à ceux utilisés dans les modèles connexionnistes.

2. L'Acquisition d'une langue étrangère et les deux modes d'apprentissage

Le débat sur ces deux modes d'apprentissage généraux en psychologie cognitive trouve un écho naturel dans le domaine de l'appropriation d'une langue étrangère. Dans ce domaine, le problème des deux modes nous semble se poser en termes d'attention focalisée et d'induction consciente des régularités de la langue cible.

2.1. Acquisition d'une langue étrangère et mode implicite

Le mode implicite, sous forme d'induction inconsciente est en général considéré comme ayant lieu dans l'acquisition de la langue première, notamment par les générativistes. Mais les tenants du mode implicite avancent que ce processus est également valable pour l'appropriation d'une langue étrangère : l'apprenant acquiert la langue cible sans qu'il porte une attention focalisée sur la forme ou sans qu'il en soit conscient et quand il porte son attention sur le sens. Avec Krashen (1981, 1983) qui plaide pour la primauté du mode implicite et son application dans la classe d'une langue, des linguistes chomkyens innéistes suivent cette position. Certains auteurs pensent que le mode implicite, sous forme d'induction inconsciente, est le processus central dans l'acquisition de la langue étrangère par l'adulte (cf. Seliger, 1983). Ainsi, pour Eubank et White (in Schmidt), l'apprenant construit inconsciemment une théorie de la langue cible qu'il apprend, qui est d'ailleurs très proche de celle que le linguiste construit par l'analyse consciente.

D'autres admettent l'existence des deux modes, mais limitent l'importance du mode explicite. Ainsi, tout en caractérisant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère par l'adulte par l'induction consciente, certains disent que ce mode est inférieur à la capacité innée d'acquisition langagière dont l'adulte dispose toujours (cf. Felix in Schmidt). De même, Corder (1980), qui distingue, à la suite de Krashen, deux systèmes de connaissances chez l'apprenant, la « grammaire mentale » et la « grammaire de référence »[1], avance que, lorsque l'apprenant parle en langue cible, il puise ses connaissances dans sa « grammaire mentale ». Car c'est celle-ci, selon lui, « *dont nous nous servons lorsque nous parlons spontanément dans la communication authentique* ».

2.2. Acquisition d'une langue étrangère et mode explicite

Pour d'autres, pour qu'il y ait acquisition, il faut que l'apprenant porte une attention sélective sur la langue cible. L'attention est nécessaire pour qu'un élément de l'*input* devienne *intake* qui est le point de départ de l'acquisition. Schmidt (1990) est le représentant de cette position avec son « principe de notation de l'écart (*notice the gap principle*)[2] », principe qu'il a dégagé à partir de sa propre expérience d'apprentissage du portugais du Brésil : l'acquisition aura lieu quand l'apprenant comparera consciemment le décalage entre ce qu'il entend et ce qu'il produit lui-même en langue étrangère (Huot et Schmidt, 1996) et cette comparaison du décalage est possible quand une forme fait l'objet d'une attention focalisée.

La nécessité de l'attention focalisée ou de l'induction consciente face à un input « naturel » est également valable sur un input grammatical auquel l'apprenant est souvent exposé dans un milieu guidé. Selon Bange (1999), le rapport entre les règles grammaticales et la performance de l'apprenant ne fait non seulement pas l'objet d'une réflexion, et de plus, quand c'est le cas, n'est pas toujours pensé en termes adéquats. Comme il le dit, pour que les règles de grammaires enseignées se manifestent comme performance chez l'apprenant, il faut que ces règles descriptives et établies par un observateur externe deviennent d'abord les « règles internes », les « règles de production » de l'apprenant. Le chemin à parcourir peut se décrire, dit Bange, par le modèle d'acquisition d'une compétence d'Anderson[3], constituée de trois phases, « phase cognitive », « phase associative », et « phase autonome ». Dans la « phase cognitive », les règles enseignées font d'abord l'objet d'un « encodage déclaratif » par l'apprenant qui met en mémoire des faits importants pour la compétence à construire, relevés par analogie ou inférence, et qui sont mis en relation avec le problème actuel. Dans la « phase associative », étape initiale de ce processus de procéduralisation, la compréhension du problème est améliorée et une procédure satisfaisante d'exécution de l'action est établie.

---

[1] La « grammaire mentale » désigne « la connaissance implicite du système de la langue, acquise par un processus inconscient de traitement de données, de formation et de vérification d'hypothèses » et le « grammaire de référence », la connaissance de règles de grammaire explicites (Corder, 1980).

[2] Schmidt emploie le mot « noticing » dans le sens d'enregistrement conscient et de stockage dans la mémoire à long terme d'une occurrence de stimulus et non dans le sens de détection de relation forme-sens ou de formation inductive d'hypothèses (Schmidt, 1994: 179).

[3] Anderson, John Robert. 1990 [1980], *Cognitive Psychology and Its Implications*, New York : W.H. Freeman and Company, pp. 258-260.

C'est dans cette phase que les « règles de production » prennent forme. C'est également dans cette étape que, dit Bange, « l'activité métalinguistique et métacognitive et le traitement élaboratif, tout autant que la prise de conscience en elle-même, contribuent à l'efficacité et à la durabilité de l'appropriation ». La « phase autonome » est une phase où la procédure devient de plus en plus automatique, en demandant de moins en moins de ressources attentionnelles.

Selon cette position, quel que soit le type d'input, « naturel » ou grammatical, le mode explicite est toujours présent et nécessaire dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère.

3. Acquisition de l'aspect lié au passé composé et à l'imparfait en français par des apprenants coréens : dispositif de l'enquête

Nous allons observer dans cette étude longitudinale comment se manifestent les deux modes d'apprentissage dans l'acquisition des valeurs des deux temps chez trois apprenantes coréennes de français (Kang, Lee, Kim). Les données que nous nous proposons d'examiner sont des verbalisations métalinguistiques recueillies deux fois, à l'intervalle de deux ans et demi en moyenne, sur un support d'exercice à trou[1].

3.1. Les informatrices et leurs profils

Le choix de nos trois apprenantes s'est effectué naturellement selon leur disponibilité et leur bonne volonté, parmi les cinq apprenants initiaux qui ont été suivis entre un an et un an et demi.

Lors des premières verbalisations, Lee et Kang avaient vingt-quatre ans et Kim, trente-trois ans. La durée de leur séjour en France à ce moment-là est similaire, entre quinze à dix-huit mois. Par contre, Lee et Kang ont appris le français essentiellement en France durant plus d'un an environ, alors que Kim l'avait appris en Corée durant six ans, et en France, pendant huit mois.

Au moment du premier entretien métalinguistique, toutes trois faisaient des études, Lee et Kang, dans une école privée, et Kim, à l'université en troisième cycle. Lors du second entretien, en moyenne deux ans et demi après, Lee fréquente une autre école privée, Kang fait des études de troisième cycle à l'université en province, et Kim continue ses études de troisième cycle à l'université, en s'étant, entre temps, mariée et ayant eu d'un enfant.

3.2. Circonstances et intervalle des deux entretiens

Les premières interactions avec nos apprenantes autour de l'exercice à trou ont eu lieu en français, dans le cadre de la pré-enquête, dans la phase de recherche de l'objet d'observation, avec cinq personnes. Par la suite, le choix des phénomènes d'aspect étant choisi comme thème de recherche, il nous a paru intéressant d'intégrer ces données déjà recueillies pour une étude longitudinale. Les secondes épreuves se sont déroulées avec les trois personnes qui étaient disponibles à ce moment-là, et en coréen, pour permettre aux informatrices de mieux s'exprimer, ce qui nous intéressait étant le contenu de leurs verbalisations. L'intervalle de deux ans et demi est la conséquence de ces étapes de nos recherches.

3.3. Choix de l'exercice à trou et de la tâche de verbalisations métalinguistiques

L'origine du choix de l'exercice à trou remonte à l'interaction avec Kim dans la période de la pré-enquête durant laquelle des thèmes de difficultés d'apprentissage de français, de contenus de cours de français suivis étaient abordés. C'est dans ce contexte que Kim a parlé à l'enquêtrice d'un petit test sur le passé composé et l'imparfait, sous forme d'exercice à trou, dans son cours de français de remise à niveau pour étudiants étrangers de l'université de Paris III. L'enquêtrice, intéressée par les interrogations de Kim sur les phénomènes traités dans l'exercice, lui propose de le regarder et de discuter ensemble et elle réitère cette tâche avec les autres informateurs.

---

[1] Cette enquête a été menée dans le cadre d'une thèse en cours sur les activités métalinguistiques d'apprenants de français L2 sur les phénomènes d'aspect.

Au départ, la discussion de nature métalinguistique a été proposée par l'enquêtrice parce que d'une part, elle était intéressée à savoir ce que pensaient les informatrices sur l'emploi des deux temps passés. Et d'autre part, elle jugeait que les informatrices étaient capables d'aborder un tel sujet et de s'exprimer en français, de par la méthode d'apprentissage de type traditionnelle à laquelle sont habitués les apprenants coréens en général, et de par des conversations métalinguistiques durant la période de la pré-enquête. La tâche de verbalisations métalinguistiques en vue de l'accès aux connaissances des apprenants est une tâche tout à fait possible avec des apprenants scolarisés et ayant eu une expérience d'apprentissage formel de la langue cible.

3.4. Circonstances des verbalisations

L'enquêtrice annonce après une conversation libre qui constitue toujours la première partie de l'entretien, qu'elles allaient faire, dans la seconde partie, un exercice à trou sur les temps passés. L'exercice est constitué de six situations, présentées en phrases isolées ou en petits récits. La consigne était de choisir le passé composé ou l'imparfait pour les verbes mis entre parenthèses à l'infinitif. Une fois que les choix de temps sont effectués en même temps que la lecture à haute voix, l'enquêtrice demande, pour chacun de ces verbes, les raisons du choix et un avis sur l'emploi de l'autre forme non choisie.

Dans le premier entretien, l'enquêtrice intervient comme dans une discussion normale, puisqu'il s'agissait d'une pré-enquête, en faisant néanmoins attention à ne pas transformer l'entretien en une leçon de français. Les secondes verbalisations se sont déroulées après une longue absence d'entretien (entre vingt et vingt-sept mois) avec les apprenantes. Pour ce second entretien, les apprenantes étaient au courant de la tâche. Comme dans le premier entretien, une conversation informelle en français a précédé l'entretien métalinguistique qui, cette fois-ci, a eu lieu en coréen. À la différence du premier entretien, l'enquêtrice demande aux apprenantes de verbaliser leurs connaissances sur le passé composé et l'imparfait avant l'exercice, et le clôt également en demandant des commentaires après coup.

3.5. Objets d'observation

Les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par le passé composé et l'imparfait sont nombreuses et nous nous intéresserons en particulier aux trois types de phénomènes qui semblent problématiques chez nos apprenantes : i) le type de procès du verbe, ii) la relation d'inclusion des aires temporelles du passé composé et de l'imparfait, et iii) le bornage de l'intervalle sous-tendu par le passé composé.

Ces trois phénomènes sont traités dans de nombreuses recherches sur l'aspect. Pour le type de procès du verbe, pour lequel on dispose d'autres appellations comme aspect lexical[1], *Aktionsart*, mode d'action ou sémantisme du verbe, Vendler (1967) classifie les situations verbales en quatre types : état (*loving*), activité (*running*), accomplissement (verbes téliques non ponctuels[2] comme *drawing a circle*), achèvement (verbes téliques ponctuels comme *winning a race*).

Klein (1994) distingue les situations à 0 état (*The book was in Russian*), à 1 état (*A man was lying on the floor*), et à 2 états (*John opened the window*). Kihlstedt (1998), elle, propose un classement basé sur celui de Vendler, parlant de *trait transitionnel*[3] à la place de *trait momentané* : verbes d'état, verbes d'activité, « verbes téliques bornés » contenant une fin sans

[1] Quand on parle d'aspect lexical, ou *Aktionsart*, on tient compte des arguments ou de l'environnement du verbe, comme le montre le classement de Vendler (1967).

[2] La différenciation des verbes d'accomplissement et d'achèvement vendleriens en verbes « téliques ponctuels » et en « téliques non ponctuels » est de Kihlstedt (1998).

[3] Kihlstedt emprunte le trait transitionnel à Vet (1980). Celui-ci distingue les « situations non transitionnelles » et les « situations transitionnelles » dont l'opposition se fonde en fait sur les bornes : les premières « n'imposent pas de commencement ou de fin à l'intervalle pendant lequel elles sont valables », alors que les secondes possèdent, « en principe, un commencement et une fin déterminés qui découlent de la nature transitionnelle de cette situation » (pp. 61). Et selon lui, c'est la nature transitionnelle ou non transitionnelle de la situation qui est responsable de l'aspect non duratif des phrases non momentanées (pp. 85).

changement d'état (ex. *dire*), et « verbes téliques transitionnels » contenant deux états, un état antérieur à la réalisation du procès (état A) et un état résultant postérieur à celui-ci (état B), séparés d'une transition (ex. *sortir*, *atteindre le sommet*). Nous adopterons le classement de Kihlstedt.

Pour le phénomène d'« inclusion entre intervalles », nous nous sommes inspiré des travaux de plusieurs chercheurs. Dans sa définition des relations de contact possibles entre deux intervalles, « moment en question » et « moment de la situation », Noyau (1991) parle de l'inclusion : le « moment de la situation » peut être « inclus dans » ou se trouver « à l'intérieur de » l'autre ou, inversement, inclure l'autre.

De même, en parlant des relations entre « topic time » et « time of situation », Klein (1994) dit que les langues n'expriment pas toutes les possibilités des relations, mais en choisissent certaines. Il parle de trois possibilités majeures : i) le temps de la situation inclut complètement le temps topique ; ii) le temps de la situation inclut partiellement le temps topique ; iii) le temps de la situation exclut le temps topique. Kihlstedt (1998), elle, dit être inspirée de Combettes et al. (1993) et parle pour ces relations, de « chevauchement », de « recouvrement total », ainsi que d'« inclusion partielle ou totale ». L'inclusion dont parle également Vet (1980)[1] est une des relations courante et grammaticalement marquée en français.

Pour le phénomène de « bornage de l'intervalle », nous nous sommes également inspiré des travaux de divers auteurs. L'aspect imperfectif et l'aspect perfectif peuvent être décrits par le rapport d'inclusion (Noyau, 1991, Klein, 1994) selon que le « moment de la situation » (chez Noyau) ou « time of situation » (chez Klein) soit incluant (imperfectif) ou inclus (perfectif). Et l'opposition peut également se caractériser en terme des bornes, comme le montrent les explications générales pour l'aspect imperfectif (« événement dont on n'envisage pas les bornes »), et pour l'aspect perfectif (« événement vu comme un tout »).

Noyau (ibid.) parle de « clôture » de l'intervalle, comme caractéristique interne d'une situation. Et Combettes et al. (1993) considèrent cette question de « clôture » comme constituant l'opposition entre « vision bornée » et « vision non bornée », l'une des deux oppositions aspectuelles « les plus nettement et habituellement reconnues », avec celle entre « accompli » et « non-accompli ».

Cintas et Desclées (in Combettes et al. ibid.) prennent également l'ouverture ou la clôture des deux bornes de l'intervalle comme critères de distinction des trois concepts fondamentaux qu'ils proposent pour modéliser les principales valeurs sémantiques des « temps » : état, événement, et processus[2]. La pertinence de ce trait dans l'emploi du passé composé et de l'imparfait nous a amené à le mettre en avant en le considérant comme un des premiers lieux d'observation de l'attention de nos informatrices.

3.6. Traitement des verbalisations

Le traitement des données de verbalisations consiste d'une part, à identifier les différents types d'analyses qu'effectuent nos apprenantes tels qu'ils se manifestent dans leurs verbalisations, et d'autre part, à observer le changement d'analyse éventuel pour les mêmes verbes observés sur les deux entretiens. La corrélation éventuelle entre l'analyse déployée et le choix de temps verbal constituera un élément de réponse à notre question sur le rôle du traitement contrôlé dans l'appropriation d'un objet complexe en langue étrangère.

3.6.1. Identification des analyses des apprenantes

Nous proposons un exemple de notre procédé d'identification. Par exemple, pour le verbe *accompagner* dans *Je l'ai accompagné à la gare*[3], dans le premier entretien, Kang choisit sans trop d'hésitation le passé composé lors de la lecture du récit à haute voix.

---

[1] Selon lui, les temps du français peuvent se décrire au moyen d'un certain nombre de relations, simultanéité, postériorité, antériorité, et inclusion, entre l'intervalle en question et les trois points référentiels (pp. 47).

[2] Un « état » est représenté par un intervalle ouvert, un « événement » est caractérisé par la présence d'un début et d'une fin : l'intervalle est clos, avec bornes fermées. Un « processus » correspond à un changement d'état et il est toujours caractérisé par un début, mais pas nécessairement par une fin.

[3] Le récit dans lequel se trouve cette phrase est le suivant : *Dimanche dernier, j'ai rencontré Paul qui (partir) pour Chamonix. Il avait beaucoup de bagages et ses skis sur l'épaule. Alors je l'(accompagner) à la gare. Il y (avoir) énormément de monde dans le train et il (ne pas pouvoir trouver) de place assise*.

Ensuite, lors de la séance de question-réponse sur le verbe en question, sa réponse à la question de l'enquêtrice sur l'emploi alternatif de l'imparfait montre qu'elle oppose dans ce cas l'emploi du passé composé et celui de l'imparfait en terme d'occurrence de procès :

> E[1] : il avait beaucoup de bagages et ses skis + sur l'épaule alors je + XX le + accompa<gner
> Kang : <Je l'ai je l'ai accompagné
> E : Je l'ai accompagné à la gare + hm-hm. ++ On ne peut pas dire je l'accompagnais à la gare ?
> K : Non parce que ++ le locuteur ne.. ne l'accompagne pas tout le temps ++
> E : Ah… c'est-à-dire quand on dit *je l'accompagnais* ça veut dire que tout le temps c'est-à-dire ?
> K : Hab/ habituellement.

Dans le second entretien, le commentaire suivant de Kang montre qu'elle oppose cette fois-ci l'emploi du passé composé et celui de l'imparfait en terme de non déroulement et de déroulement de procès :

> K : *Il avait beaucoup de bagages* (E : Hm) On explique la situation, sa situation (E : Hm) *ses skis sur l'épaule* (E : Hm) *alors je l'ai accompagné* (E : Hm) *à la gare*.
> E : Hm. C'est le passé composé.
> K : Parce que <u>l'action n'est pas une action en déroulement</u>. (E : Hm) Il l'a accompagné, ils sont descendus à la gare, c'est fini dans le passé.

3.6.2. Facteur interactif dans les verbalisations

Outre l'identification des analyses déployées par nos apprenantes, procédé centré sur le contenu des verbalisations, d'autres phénomènes liés au contexte interactif peuvent être pris en compte dans la caractérisation de la nature de leurs verbalisations et du degré d'engagement des apprenantes par rapport à leurs dires.
En premier, les verbalisations peuvent être données sans sollicitation spécifique de la part de l'enquêtrice qui réagit par exemple avec un commentaire descriptif, comme « C'est le passé composé » dans l'exemple ci-dessus. Ou bien les verbalisations peuvent être données à la suite d'une question précise de sa part. On peut noter cette différence de spontanéité mais nous ne pouvons pas spéculer davantage s'il s'agit des connaissances « déjà là » ou du résultat d'une réflexion déclenchée dans l'interaction.

Quant à l'attitude des informatrices vis-à-vis de leurs propres verbalisations, on observe d'une part, des expressions directes comme « peut-être », « je ne sais pas trop », « c'est difficile à expliquer ». D'autre part, on constate des indices indirects comme des pauses entre question et réponse et des hésitations et pauses à l'intérieur de la réponse. Ces indices montrent essentiellement, pensons-nous, que les apprenantes n'ont pas de réponse prête-à-verbaliser, qu'elles réfléchissent ou qu'elles élaborent leur réponse.

En effet, pour répondre à une question à laquelle elles n'ont pas réfléchi auparavant, elles doivent non seulement concevoir le contenu mais aussi le formuler. Mais nous n'avons pas d'accès à la raison des pauses, que ce soit l'élaboration du contenu ou celle de sa mise en mot, ou toute autre raison, sinon par la verbalisation même.

Les verbalisations peuvent prendre ainsi une forme de témoignage ou une forme d'analyse improvisée sur sollicitation. Dans ce dernier cas, le fait que la réponse est provoquée ne nous

---

[1] Signes de transcription dans les extraits de corpus :
- E : enquêtrice, K, L : informatrices ;
- XXX : passage inaudible ;
- < comme dans *accompa<gner* : le début du passage chevauché avec l'intervention de l'interlocuteur ;
- ++ : pauses (le nombre de croix est proportionnel à la longueur de pause) ;
- « / » comme dans « Hab/ habituellement » : autorupture ;
- mots en gras comme dans *Il l'a* ***accompagné*** : mots dits en français dans les seconds entretiens qui se sont déroulés en coréen ;
- passages en italique comme « *il avait beaucoup de bagages et ses skis + sur l'épaule* alors » : phrases de l'exercice reprises ou mots utilisés de façon autonymique ;
- soulignement comme dans « Non parce que ++ <u>le locuteur ne.. ne l'accompagne pas tout le temps</u> » : passage relevant de l'analyse en question.

semble pas discréditer pour autant le contenu lui-même. Car, dans tous les cas, les verbalisations montrent l'état d'analyse de l'apprenant ou sa capacité d'analyse du moment. Seules, les verbalisations nous informent tant sur leurs connaissances ou analyses que sur leur degré d'engagement vis-à-vis de leurs propos ou leur activités cognitives en cours (contenu ou mise en mot).

Ainsi, dans notre traitement des verbalisations, nous nous intéressons davantage à leur contenu, tout en n'oubliant pas de signaler leur éventuel caractère improvisé, ainsi que les indices d'attitudes. Par contre, nous ne tenons pas compte des réponses comme « hm » à une demande de vérification d'analyse de l'enquêtrice, que nous considérons comme signe de très faible engagement de l'apprenante par rapport au contenu proposé :

> E : *Il n'a pas pu*[1] c'est juste il a cherché une fois et là il n'a/ il n'a pas trouvé
> K : Hm-hm.

L'intervention de l'enquêtrice prend de l'importance notamment lorsqu'elle pose des questions qui orientent la réflexion des apprenantes, en donnant lieu parfois à des changements de choix de temps verbal ou d'analyses au cours de l'interaction. Mais là encore, il s'agit toujours de l'analyse de l'apprenant qui, comme dans toute interaction, tient compte de certaines des informations fournies au fil de l'interaction. Dans les cas de de changements, nous signalons la nature des interventions de l'enquêtrice.

4. Analyse des données

4.1. Type de procès transitionnel et emploi de l'imparfait

Du point de vue du mode d'action, les apprenants ont en général des difficultés à concevoir le procès transitionnel en déroulement, donc à employer à l'imparfait les verbes à transition brusque qui finissent aussitôt qu'ils commencent (cf. Kihlstedt, 1998). Nous observerons le traitement de ce phénomène chez nos apprenantes pour le verbe *partir* dans *Dimanche dernier, j'ai rencontré Paul qui partait pour Chamonix*[2].

4.1.1. Kang

Pour le verbe *partir* (dans la même phrase), l'informatrice Kang met du temps, dans le premier entretien, pour choisir finalement l'imparfait. Elle choisit d'abord **partirait*, en concevant le procès comme celui de « futur dans le passé », car quand je l'ai rencontré, il n'est pas encore parti mais « il va partir ». Elle propose ensuite **qui allait partir*, toujours dans la même perspective du futur, et avec les mêmes arguments (« Mais pour Chamonix, il n'est pas encore parti », « il va partir »). Le procès de partir est vu, soit comme un procès à venir (« il va partir »), soit comme un procès non réalisé (« il n'est pas encore parti »). Ce n'est que quand l'enquêtrice résume la situation que Kang conçoit le procès en déroulement :

> E : Paul il est déjà parti de chez lui il avait des bagages les skis etc. sur lui. (...) Bon il n'a pas encore pris le train mais quand même il est il est parti de chez lui euh…
> Kang : Je je j'ai compris. Hm *j'ai rencontré Paul qui partait pour Chamonix* (rire). *Qui partait.* Il est en train de partir pour Chamonix. Dans ce temps, il marchait, il avait des bagages, il était dans la rue. (...) Il est en train de partir (rire) pour Chamonix (rire).

Dans le second entretien, lors de la lecture à haute voix du récit, après une longue pause, Kang avoue ses difficultés pour ce verbe (« Je sais tout le reste je ne sais pas pour le premier »), et analyse la situation comme suit :

> « Là je raconte la situation où j'ai rencontré Paul. Mais dans la situation de la rencontre, le Paul, Paul de maintenant est parti à Chamonix et il n'est plus là, mais **Paul il est déjà parti pour Chamonix**. **Dimanche dernier, Paul** n'est pas encore parti à **Chamonix** ».

---

[1] Le verbe « ne pas trouver de place assise » se trouve dans la dernière phrase du récit de Paul qui part pour Chamonix : *Il y (avoir) énormément de monde dans le train et il (ne pas pouvoir trouver) de place assise.*

[2] Le récit dans lequel se trouve cette phrase est le suivant : *Dimanche dernier, j'ai rencontré Paul qui (partir) pour Chamonix. Il avait beaucoup de bagages et ses skis sur l'épaule. Alors je l'(accompagner) à la gare. Il y (avoir) énormément de monde dans le train et il (ne pas pouvoir trouver) de place assise.*

Selon son analyse, au moment de l'énonciation, Paul n'est plus là (il est à Chamonix), mais dimanche dernier, il était encore là. Elle propose ainsi, comme dans le premier entretien, **qui allait partir*, le « futur du passé », et propose immédiatement après une autre forme **qui est parti* et explique son choix comme suit :

> « J'ai rencontré **Paul**, mais tu sais, il est parti à **Chamonix**, comme ça. Donc j'ai rencontré Paul qui est déjà parti à Chamonix et ce Paul qui n'est plus là, je l'ai rencontré dimanche dernier ».

Mais en introduisant un autre moment-repère (le moment d'énonciation) dans la même phrase qui contient déjà un repère (dimanche dernier), et en privilégiant le nouveau repère non approprié, Kang effectue un choix de temps erroné.

Dans ce second entretien, Kang analyse le procès *partir* en aspect accompli (« il est parti ») et non accompli (« pas parti ») en fonction du moment-repère choisi (maintenant il est parti, il n'est plus là ; dimanche dernier, il n'est pas encore parti). Outre le mauvais choix du moment-repère, on constate que, pour un verbe transitionnel, Kang conçoit le procès d'abord comme état accompli et non accompli : ces états semblent plus faciles d'accès que l'état de déroulement. Elle avait réussi à le concevoir dans le premier entretien, avec l'aide de l'enquêtrice, mais elle n'y arrive pas encore spontanément dans le second entretien.

4.1.2. Lee

Lee choisit d'abord, dans le premier entretien, **qui était parti* après un peu d'hésitation, qu'elle identifie comme « plus-que-parfait », et change pour **qui partirait*, le « futur dans le passé », sans doute à cause de l'intervention de l'enquêtrice :

> E : (...) *Qui était parti pour Chamonix il avait + beaucoup de bagages et ses skis sur l'épaule* c'est-à-dire quand je l'ai rencontré Paul (L : Oui) et + il allait partir <parce qu'il avait.. (L : Hm) il a beaucoup de bagages ++ là + ça c'est imparfait non ? *<Il avait* (M : <hm) *beaucoup de bagages +*
> L : Oui et… *j'ai rencontré qui…* (E : Et là) *qui partirait ?*

Elle prend conscience ensuite que la forme *qui était parti* n'est pas bonne « parce qu'en ce moment, elle n'est pas encore partie ». Elle semble faire une analyse appropriée de la situation en considérant le procès de partir comme en déroulement qui s'exprime d'abord en non accompli[1] comme chez Kang, mais la forme à utiliser ne vient pas facilement :

> « *J'ai rencontré Paul qui… qui était en train de partir eh/ qui prépare + qui préparait ++ de partir pour Chamonix* ».

La situation ne lui est d'ailleurs pas encore claire :

> « C'est en train de… partir en train de venir + oui + Je ne sais pas. (...) Avec ces phrases dans le contexte, je crois que on peut pas savoir il était en train de venir ou de partir ».

Après l'intervention de l'enquêtrice qui lui rappelle qu'il faut employer le verbe *partir* et qui lui dit que dans la situation, il partait et qu'il ne revenait pas, Lee propose encore *partirait* et ensuite finalement *partait*, mais, sans en être sûre : « *partirait* ? bizarre + *par…* + *partait* ? ». La forme imparfait signifierait pour elle « C'est pas encore parti », en faisant référence à la non clôture de la borne finale du procès. Cette séquence montre qu'un choix approprié de temps verbal nécessite d'abord une analyse correcte de la situation et surtout la disponibilité de la forme verbale pour exprimer la situation.

Dans le second entretien, contrairement à Kang, Lee choisit d'emblée *partait* même s'il lui a fallu un moment de réflexion. Les analyses qu'elle verbalise ne relèvent pas de l'aspect imperfectif : elle emploie une analyse discursive (« Paul est une tierce personne » « On raconte juste la situation »). Elle analyse le procès en déroulement (« hm c'est-à-dire, la situation du passé, dans le passé. Hm ++ Paul + qui était en train partir hm hm Paul qui par/ allait partir, partait »), mais cette analyse est utilisée pour étayer l'analyse discursive. On note également que la disponibilité de la forme *partait* s'est accrue par rapport au premier entretien.

---

[1] L'aspect accompli, appelé aussi « aspect parfait » (ou « perfect » chez Klein, 1994), désigne la vision rétrospective d'un procès vu à partir du moment repère postérieur. Cette relation d'ordre temporel distingue l'aspect accompli de l'aspect perfectif, qui lui, relève d' une relation d'inclusion (Noyau, 1991).

4.1.3. Kim

Quant à Kim, elle choisit dans le premier entretien **qui est parti*, signifiant « Paul est déjà parti [de] sa maison » et dit que « c'est un peu bizarre, difficile », face à l'imparfait qu'elle sait être la bonne réponse. Mais elle réussit à retrouver l'explication de la bonne forme toute seule : « Ah… oui + en train de partir ? Ca veut dire ? *partait* ? Qui était en train de partir pour Chamonix ? ». Et finalement elle trouve que « l'imparfait [c']est mieux ».
Dans le second entretien, Kim choisit sans difficultés *partait* avec la bonne analyse de l'aspect imperfectif :

> Kim : Ah là/ oui ici, je pense qu'il faut dire simplement/ + ***par-tait***.
> E : Pourquoi ?
> Kim : Parce que ils se sont rencontrés. (E : Hm) + Ici hm **j'ai rencon**/ juste au moment + de la rencontre (E : Hm) ce **Paul** était sur le chemin de la gare (E: Hm) avec son sac a dos pour aller à **Chamonix**. C'est là qu'ils se sont rencontrés. (...)+++++ Oui. ++ Donc **Paul** qui **par**/ à ce moment là, là aussi on ne peut pas penser autrement qu'une action en cours.

Les réponses données dans les deux entretiens chez les trois apprenantes sont présentées dans le tableau suivant[1] :

	Kang		Lee		Kim	
	I	II	I	II	I	II
Dimanche dernier, j'ai rencontré Paul qui (partir) pour Chamonix	*partirait --- *allait partir --- partait	*allait partir --- *est parti	*était parti --- *partirait --- partait	partait	*est parti (de la maison)	partait

Nous observons chez nos apprenantes que ce qui empêche de choisir le bon temps verbal pour *partir* est d'abord la compréhension de la situation. Lee se demandait dans le premier entretien si Paul revenait de Chamonix ou s'il y allait. Le choix du temps serait différent selon les situations, d'où sa proposition d'*était parti*, en pensant qu'il en est revenu. Kang, dans le second entretien, analyse bien que Paul y allait, mais pense qu'au moment d'énonciation, il est toujours à Chamonix et qu'il n'est donc pas ici. Et c'est cette analyse de son absence au moment d'énonciation qui l'a induit en erreur. L'ancrage des procès au bon moment-repère est donc une condition préalable au bon choix du temps.

La seconde difficulté est la disponibilité de la forme correspondant au déroulement. Le commentaire de Lee dans le premier entretien montre bien que même si elle a bien analysé la situation, elle n'arrivait pas à utiliser l'imparfait pour *partir* alors qu'elle l'utilisait pour le verbe *préparer* dans sa glose (« qui préparait de partir »). Cette réticence est sans doute due à la non familiarité à la forme imparfait du verbe *partir*, qui cause à son tour l'inattention à cette forme dans l'input.

La reconnaissance réitérée augmente la disponibilité de la forme, qui rend possible son utilisation. Sauf Kang qui n'y arrive pas encore, Lee et Kim dans le second entretien bénéficient d'une disponibilité plus grande de la forme, qui leur permet de faire concorder la forme linguistique à leur bonne analyse.

4.2. Relation d'inclusion

La relation d'inclusion entre intervalles est un des types de chevauchements partiels[2], qui concerne l'emploi concomitant du passé composé et de l'imparfait. Dans ce cas, le procès à l'imparfait inclut toujours celui au passé composé. L'inclusion implique que temporellement, le procès à l'imparfait commence avant le procès au passé composé et continue après la fin de celui-ci. Ce phénomène s'observe souvent dans les phrases complexes qui mettent en relation deux procès, et le bon emploi des deux temps nécessite une connaissance de cette relation d'inclusion qui est systématique en français.

---

[1] Il arrive que l'apprenant change de réponse au cours de l'interaction pour le même verbe, et nous présentons l'ensemble des réponses à la ligne dans le tableau dans l'ordre des formes proposées.

[2] Désormais, le « chevauchement partiel » désigne la relation d'inclusion.

Nous observerons le traitement de ce phénomène chez nos informatrices dans deux exemples : i) dormir et téléphoner dans Je dormais quand mon fils m'a téléphoné d'Australie hier soir ; ii) ouvrir et sourire dans

Quand il a ouvert la porte, elle lui a souri et lui a dit : je t'attendais[1]. Les trois informatrices choisissent bien, dans les deux entretiens, l'imparfait pour le verbe dormir, et le passé composé pour le verbe téléphoner.

L'emploi des deux temps pour une « mise en relief » (cf. Weinrich, 1973) est maîtrisé par nos apprenantes dès le premier entretien, notamment quand il y a harmonie entre type de verbe et rôle discursif (avant-plan, arrière-plan). Mais pour les verbes ouvrir et sourire, elles effectuent des choix hétérogènes.

4.2.1. Kang

Dans le premier entretien, Kang dit avoir choisi *dormais* parce que « c'est un état continu », et *a téléphoné*, parce que « dans le passé, son fils a téléphoné une fois et tout à coup ».

Dans ces commentaires, l'analyse du chevauchement entre les deux procès n'est pas explicite. A la demande de l'enquêtrice sur les débuts des procès, Kang répond que le début du procès *dormir* est antérieur à celui du procès *téléphoner* :

> E : (...) il a commencé à dormir quand ? est-ce qu'on peut savoir dans cette phrase ?
> K : *Non.*
> E : Et après quand est-ce que il a il s'est réveillé on ne sait pas ? (rire)
> E : *Non.*
> E : Hm ce qu'on sait seulement c'est.. il dormait quand <son fils (K : <il dormait) a téléphoné
> K : Oui oui. (E : Hm) Peut-être il… est réveillé par le … /son/ le /sone/ ? bien sûr il dort il dort et.. son fils (coupure) avant le temps ah avant le temps son fils a téléphoné lui a téléphoné ++ (E : <hm) <postérieur ah antérieur l'antérieur l'antérieur
> E : Donc qu'est-ce qui est antérieur ?
> K : ++ C'est / ++ c'est lui qui.. ++
> E : C'est le père ?
> K : C'est le père.

L'analyse du chevauchement partiel n'étant pas spontanément conçue ou formulée par Kang, il fallait des questions spécifiques de l'enquêtrice pour connaître ses analyses du chevauchement des deux procès et de l'ordre de leurs débuts.

Dans le second entretien, le décalage entre les débuts des procès s'exprime par la glose elle-même : « J'étais en train de dormir et tout d'un coup, le téléphone a sonné » cependant l'analyse de l'inclusion proprement dite reste implicite.

Mais pour les verbes *ouvrir* et *sourire* dans la phrase *Quand il a ouvert la porte, elle lui a souri et lui a dit : je t'attendais*, Kang choisit, dans le premier entretien, *a ouvert*, et **souriait*. L'enquêtrice essaie de vérifier l'analyse de l'antériorité du procès à l'imparfait, proposée par Kang pour la phrase précédente *je dormais quand mon fils m'a téléphoné hier soir* qui relève du même schéma de chevauchement :

> E : Donc tu as dit que c'était deux choses se passent en même temps ici [dormir et téléphoner] + n'est-ce pas ? (Kang : Hm-hm) Donc le fils a téléphoné et il dormait deux choses en même temps. (K : Hm) Alors donc est-ce que c'est pareil ici ? <C'est-à-dire (K : <Ah) il il ouvre la porte (K : Hm) mais quand il ouvre la porte en même temps elle.. sourit c'est ça ? (K : Hm-hm) + c'est-à-dire euh.. là je dormais ici c'est-à-dire que tu as dit que c'était antérieur + par rapport au.. téléphone au coup de téléphone +
> K : Pas pas exactement mais
> E : Pas exactement ?
> K : Peut-être il il a commencé à dormir (E : peut-être..) oui.

[1] Ces deux phrases constituent seules le premier et le troisième récits dans l'exercice à trou.

Kang nuance son analyse de l'antériorité qu'elle avait pourtant proposée et à la question de l'enquêtrice sur le début du procès *sourire*, elle propose le chevauchement total entre deux procès :

> E : Mais.. est-ce que là dans numéro trois est-ce que elle souriait AVANT[1] que cette personne ouvre la porte ? ou juste au moment…
> K : Non, en même temps[2].
> E : Juste au moment hein ? juste au moment
> K : Et après et après elle disait.
> E : Attention parce que moi je + je voudrais comparer ça le numéro un et trois. Donc là elle sourit en même temps au moment où <il ouvre mais là
> K : <Oui les deux actions se passent en même temps, vraiment en même temps.

Quand elle emploie l'expression « vraiment en même temps », elle fait référence au chevauchement total entre *ouvrir la porte* et *sourire*, à la différence de l'expression « en même temps » qui désigne une simple simultanéité.

Deux ans et demi après, Kang choisit d'abord le présent pour tous les verbes (*ouvrir la porte, sourire, dire*), car ce serait plus facile pour elle, et elle propose ensuite, **ouvrait*, en disant que « ça explique une situation », et *a souri*, en faisant référence à la successivité de procès : « ensuite, elle lui sourit et ensuite elle lui a dit ». À la demande explicite de l'enquêtrice sur l'ordre des procès, Kang répond : « Je suppose que la porte s'ouvre d'abord ». Ainsi, malgré l'emploi de l'imparfait pour *sourire*, Kang établit un rapport de succession. Cette non focalisation sur la relation d'inclusion d'un procès à l'imparfait et d'un autre au passé composé montre que l'inclusion qui, même sous forme implicite, semblait être connue de Kang dans le cas de *dormir* et de *téléphoner* dans la phrase précédente ne constituait pas l'objet de son attention. Dans les deux phrases, ce sont largement les connaissances du monde (on se réveille à la sonnerie du téléphone, donc le fait de dormir est antérieur ; on sourit à quelqu'un qui entre dans la chambre, donc le fait d'ouvrir la porte précède le sourire) qui sont à l'origine de l'analyse des situations. Les choix de temps verbaux sont basés sur d'autres analyses. Dans le cas de *dormir* et *téléphoner*, d'autres analyses pouvaient suppléer à celle de l'inclusion. Mais le cas d'*ouvrir* et de *sourire* nécessite une attention à l'inclusion pour éviter des erreurs, ce que Kang n'a pas pu faire dans les deux entretiens.

4.2.2. Lee

Lee manifeste par contre une connaissance de la relation d'inclusion entre un procès à l'imparfait et un autre au passé composé. Dans le premier entretien, elle justifie le choix de *dormais* par « état », et celui d'*a téléphoné* par « action », analyses portant sur le rôle discursif des procès. Dans le second entretien, Lee effectue toujours une analyse discursive et l'exprime de façon plus évidente :

> « J'étais en train de dormir, hm… c'était un arrière-plan, une situation. Dans cette situation, il y a eu un événement (...) Le fait qu'il a téléphoné est un événement ».

La relation d'inclusion entre les procès est en filigrane de cette analyse discursive.
Pour les procès *ouvrir la porte* et *sourire*, dans le premier entretien, Lee choisit *a ouvert*, et le double choix, **souriait* et *a souri*. Elle explique qu'on peut dire *souriait*, quand on perçoit l'action comme un « état », et *a souri*, quand on la perçoit comme une « action ponctuelle ». Elle ajoute aussi que lorsqu'on emploie *souriait*, c'est qu'« elle souriait en s'attendant à le voir » et que lors qu'on emploie *a souri*, c'est « juste une action succédante ». On observe dans ces commentaires que Lee sait qu'en employant *souriait*, le procès *sourire* débute avant le procès *ouvrir la porte*. Mais tout en effectuant la bonne analyse d'inclusion qu'implique l'emploi de *souriait*, Lee privilégie curieusement une analyse de la situation non prototypique (elle s'attendait à le voir).

---

[1] Les mots en majuscule signifient qu'ils ont été dits plus forts que le reste.

[2] Quand Kang dit qu'elle sourit en même temps que l'ouverture de la porte, elle entend qu'elle sourit en reconnaissant la personne. Kang analyse ici comme simultanées l'ouverture de la porte et la reconnaissance de la personne.

Deux ans et demi après, Lee juge acceptable les deux possibilités pour les deux verbes, *ouvrir* et *sourire*. Pour *Quand il a ouvert la porte, elle souriait*, elle analyse la situation de la même façon que dans le premier entretien :

> « Quand il a ouvert la porte brusquement, cette femme s'attendait à le voir. (...) elle était en train de sourire parce qu'elle s'y attendait ».

Comme dans le premier entretien, elle effectue bien l'analyse de l'inclusion entre deux procès, dont découle la connaissance du début antérieur du procès à l'imparfait **souriait*. Mais, en choisissant l'imparfait, elle fait référence encore une fois à une situation non standard. Quant à la possibilité de dire *quand il ouvrait la porte, elle lui a souri*, la notion de durée relative à la quelle elle se réfère, tout en y attribuant une valeur discursive, s'apparente à l'analyse de l'inclusion :

> « Si on dit comme ça ***Quand il… ouvrait la porte*** (E: Hm) ***il lui a souri*** (E: Hm) ***et lui a dit je t'ai attendu*** (E: Hm) + (E: Hm) Cette phrase semble plus… dynamique. + (E: Hm) Donc hm… + plus… l'action d'ouvrir la porte (E: Hm) hm… par rapport à l'action de parler en souriant (E: Hm) hm… + euh est-ce qu'il faut dire plus **long terme** ? + C'est-à-dire hm + elle peut constituer plus un arrière plan ».

Cette analyse s'accompagne de plus d'une analyse de l'aspect imperfectif : « C'est l'état où la porte s'ouvre graduellement ».

Ainsi, l'analyse de la relation d'inclusion est toujours bien effectuée pour les temps choisis (*a ouvert* et *souriait* ; *ouvrait* et *a souri*), même si le choix de l'imparfait n'est pas un choix le plus habituel. Ce cas montre que la connaissance du chevauchement de l'imparfait ne donne pas toujours lieu à la bonne réponse.

4.2.3. Kim

L'informatrice Kim montre un traitement semblable à Kang. Pour les procès *dormir* et *téléphoner*, elle choisit sans problème les bonnes formes dans le premier entretien, avec, comme seul commentaire, une évaluation : « cette phrase est facile ». Dans le second entretien, la référence à l'inclusion est implicite dans son analyse de la situation : « Quand il m'a téléphoné, (E : Hm) moi, j'étais en train de dormir ». Lorsque l'enquêtrice demande de dire le pourquoi du choix de chaque verbe, le choix du passé composé pour *téléphoner* est exprimé par la référence à la durée :

> « Oui là dans cette phrase, (E: Hm) le téléphone (E: Hm) le téléphone a sonné n'est-ce pas ? (E: hm hm) Le téléphone a sonné. C'est un moment très court ».

Et elle explique le choix de l'imparfait pour *dormir* comme suit :

> « Quand le téléphone a sonné pendant une période très courte, j'étais + j'étais en train de dormir, en entendant la sonnerie du téléphone. Donc ça c'était en cours, l'état (E: Hm) où je fais l'action de **dormir** de façon continue. (E : Hm) Ah c'est un état donc ici il y a à la fois l'état et une action en cours ».

Elle fait référence à l'aspect imperfectif (« action en cours ») et au rôle d'arrière-plan joué par *dormais* (« état » par rapport au téléphone). L'attention à l'inclusion n'est pas absente dans ce commentaire, mais n'y est pas explicitement exprimée.

Quant aux procès *ouvrir la porte* et *sourire*, Kim dit avoir choisi, lors du passage du test, *a ouvert* et **souriait* à cause d'une caractéristique du verbe :

> Kim : (...) Au début j'ai écrit *souriait*
> E : Oui ++ pourquoi ?
> K : Hm… (rire) +++ le sourire c'est… + c'est une action <euh (E : <qui dure ?) du../ oui qui dure n'est-ce pas ? (E : Hm) ++ Oui c'est pour ça j'ai écrit ça.

À la question sur l'ordre des deux procès au moment de choisir *souriait*, elle répond que le sourire est postérieur à l'ouverture de la porte :

> E : Est-ce/ quand tu as quand tu as marqué ça (K : Hm-hm) à l'imparfait (K : <Imparfait) <*elle lui a elle lui souriait* + dans ton esprit à quoi tu as pensé ? C'est-à-dire quand il a ouvert (K : Oui) c'est à ce moment là qu'elle a + souri ? ou
> K : qu'elle a commencé <de la sourire (E : <XXX ah.. hm-hm) Sourire ça le euh le sourire + a un peu duré. (E : Ah) Oui (E : Hm-hm).

La succession des procès est analysée conformément aux connaissances du monde, mais le choix de l'imparfait pour *sourire* est basé sur la durée de l'intervalle du procès *sourire*. Mais Kim sait dans ce premier entretien, suite à la correction du professeur, que l'imparfait est erroné, car il signifie qu'elle sourit avant l'ouverture de la porte :

> « mais… je me rap<pelle que (E : <XXX) le prof (E : Hm) nous a dit (E : Hm) + euh ++ si euh le temps est imparfait (E : Hm-hm) elle (E : Hm) elle toujours /surira/ avant + qu'il a.. ouvert (rire) la porte ».

Dans le second entretien, elle choisit toujours *a ouvert* et **souriait*. Comme dans le premier entretien, elle analyse que le sourire a lieu après l'ouverture de la porte :

> E : Depuis quand elle sourit ?
> Kim : Dès qu'il a ouvert la porte, dès qu'elle a vu son visage.

Mais le choix de l'imparfait pour *sourire* est toujours fondé sur la durée incluse dans la sémantique du verbe (verbe d'activité qui ne contient pas de borne finale) et également sur la durée de l'intervalle occupé par le procès :

> E : Ce qui correspond à elle lui a souri, c'est ***elle lui souriait*** à l'imparfait ?
> K : + Hm là en parlant, j'ai une autre idée qui me vient qui se superpose. (rire)
> E : Hm hm dis-moi ces idées qui se <superposent.
> K : <Donc ***souriait***. (E : Hm) ++ Oui d'abord pour moi, le verbe ***sourire*** ne finit pas en une seconde mais qui dure un peu. (E : Hm) Je n'ai pas l'impression qu'elle ait ri juste une seconde et refermé sa bouche tout de suite après. (E : Hm) Je pense qu'elle souriait [ko it] un moment la bouche ouverte, donc l'imparfait. Et ensuite, elle lui a dit et ce qu'elle lui a dit, c'est (E: Hm) + ***je t'attendais***. Elle a dit ça, je t'attendais tout en continuant à sourire.

L'analyse de la durée s'accompagne ici de celle de l'inclusion, qu'elle connaissait dans le premier entretien à la suite de la correction. Mais elle est appliquée non entre *ouvrir* et *sourire* mais entre *sourire* et *dire*, de plus, en chevauchement total.
Tout comme Kang, Kim analyse bien la situation à l'aide de ses connaissances du monde, en établissant correctement l'ordre des débuts des procès en relation. Mais le choix de la forme verbale pour *sourire* est fondé sur une autre analyse, celle de la durée. En fait, Kim tente de marquer linguistiquement la durée du procès *sourire* en employant l'imparfait, alors que le fait que le sourire a duré dans cette situation relève de la réalité pragmatique qui n'est pas forcément prise en charge par une forme linguistique. Par contre, tout en analysant bien l'ordre des débuts des procès en relation (ouvrir précède sourire), elle ne porte pas attention sur la conséquence qu'entraîne automatiquement l'emploi simultané de l'imparfait et du passé composé en français.

Le tableau suivant récapitule les formes verbales choisies par nos informatrices pour quatre verbes dans deux situations :

	Kang		Lee		Kim	
	I	II	I	II	I	II
je (dormir) quand mon fils me (téléphoner) hier soir	dormais / a téléphoné	dormais / a téléphoné	dormais / a téléphoné	dormais / a téléphoné	dormais / a téléphoné	dormais / a téléphoné
quand il (ouvrir) la porte, elle lui (sourire) et (...)	a ouvert / *souriait	*ouvre / sourit ---------- *ouvrait / a souri	a ouvert / *souriait	a ouvert / *souriait ou *ouvrait / a souri	a ouvert / *souriait	a ouvert / *souriait

Lee connaît la relation d'inclusion qui implique automatiquement l'emploi du passé composé et de l'imparfait, alors que Kang et Kim semblent l'ignorer de façon consciente. Le traitement des deux exemples (*dormir* et *téléphoner* ; *ouvrir* et *sourire*) de ces deux apprenantes montre qu'elles ne portent pas réellement leur attention sur l'inclusion, même si cette analyse semblait présente implicitement ou secondairement dans leur choix approprié des temps pour *dormir* et *téléphoner*.

Pour ces derniers verbes, divers facteurs nous semblent faciliter les choix corrects, comme l'affinité des types de verbes avec les temps verbaux (verbes d'état ou d'activité et imparfait ; verbes bornés et transitionnels et passé composé), comme la situation relativement familière du réveil par le téléphone, ou comme la construction syntaxique (quand…) souvent utilisée dans l'enseignement des valeurs du passé composé et de l'imparfait. En revanche, le cas d'*ouvrir la porte* et de *sourire* semble nécessiter, pour obtenir les bonnes réponses, soit une bonne analyse de la situation (les procès ont lieu successivement), soit une analyse de l'inclusion. Mais encore faudra-t-il connaître la forme correspondante à ces deux possibilités d'analyse. Le fait que Kang et Kim choisissent, chacune au moment différent, l'imparfait pour *sourire*, et que Kang le sélectionne pour *ouvrir* dans le second entretien, tout en analysant pourtant bien la successivité des deux procès montre qu'elles n'ont pas assimilé que l'emploi de l'imparfait implique l'inclusion au lieu de la successivité : cet aspect ne fait pas encore l'objet de leur attention au second entretien.

4.3. Bornage de l'intervalle

Le bornage de l'intervalle est une analyse nécessaire notamment pour la distinction de l'aspect perfectif (borné à gauche et à droite) et de l'aspect imperfectif (non borné à gauche et à droite) dont dépend l'emploi du passé composé et de l'imparfait. Le bornage de l'intervalle peut être également marqué par les circonstanciels qui en précisent la clôture ou l'ouverture. Nous nous intéresserons ici à la clôture gauche et droite de l'intervalle qui impose l'emploi du passé composé. Nous observerons le traitement de nos apprenantes dans deux exemples :

i) *pleuvoir* dans *il a plu pendant tout leur voyage*[1]
ii) *rester* dans *il est resté huit mois à l'hôpital*[2].

4.3.1. Kang

Par une erreur de l'enquêtrice, nous ne disposons pas de réponses et d'analyses des deux exemples (*pleuvoir pendant tout leur voyage, rester huit mois à l'hôpital*) dans le premier entretien. Dans le second entretien, pour le verbe *pleuvoir*, Kang exprime la clôture des deux bornes de l'intervalle :

> E : (...) alors si on dit ***il a plu*** *?*
> K : Le/ le… un + hm + dans un temps donné, (E : Hm) il a plu constamment. Et il ne pleut plus maintenant. + Il n'a plu que pendant ce **voyage**, pendant leur voyage, (E : Hm) et quand le **voyage** a fini, le voyage… euh il a pu pleuvoir encore, mais en tout cas, ce qui est sûr, (E : Hm) c'est qu'il a plu pendant la période du **voyage**. (E : Hm)

L'enquêtrice teste si la durée est un critère pour Kang :

> E : Si on considère le **voyage** comme une période un peu longue, on ne pourrait pas dire ***il pleuvait*** ? (K : ++) ***il pleuvait pendant tout leur voyage*** + c'est possible ? ou impossible ?
> K : + ***Il pleuvait*** (bas) + ***il pleuvait pendant*** (bas) +++++ ***il a plu*** (très bas) + ***pendant tout leur*** +++++ Je ne sais pas trop. Mais (E : Hm) d'après mes souvenirs, on n'utilisait pas l'imparfait si il y avait ***pendant***. (E : Ah d'accord) Les indices comme la préposition ou le lexique semblent aussi importants.

Kang ne peut pas trancher pour l'acceptabilité de l'emploi de *pleuvait*, mais elle nous fait part de l'origine de son analyse du bornage de l'intervalle (liée à *pendant*) qui est déterminante dans son choix de temps.

Elle effectue la même analyse du double bornage pour le verbe rester :

> « Et puis ici… pourquoi j'ai utilisé ***il est resté,*** le passé composé, c'est parce que ***huit mois***, il y avait une période donnée ».

---

[1] Cette phrase se trouve dans le quatrième récit de l'exercice : *Mes amis norvégiens (vouloir) depuis longtemps visiter la Bretagne. Ils y (partir) enfin la semaine dernière. Mais quand ils (arriver) à Rennes, il (pleuvoir) et il (pleuvoir) pendant tout leur voyage*.

[2] Cette phrase se trouve dans le cinquième récit : *Paul (avoir) vingt ans quand il (avoir) son accident de montagne. Il (rester) huit mois à l'hôpital. Quand il en (sortir), il (être) très faible et très maigre : on (ne pas le reconnaître)*.

L'enquêtrice lui demande sur l'acceptabilité de restait en jouant encore sur la durée :

> E : Dans ce cas, il ***restait*** est possible ? comme un cas comme celui de tout à l'heure. ***Il restait*** (K : ++) On peut penser que, avec cette durée assez longue, on peut mettre l'imparfait. (bas)
> K : ***Il est resté il restait*** (bas) ++ Je pense que **huit mois**, c'est pas si long que ça. (E : Hm) Vu le contexte global de cette phrase, juste ***il restait restait*** (bas)

Kang essaie de trouver un contexte où on emploierait *restait* et propose une solution discursive. Mais tout de suite après, spontanément, Kang confirme son premier choix comme seule possibilité en s'appuyant sur la clôture de l'intervalle :

> « Je pense qu'on ne dirait pas ***restait*** parce que avec ***huit mois***, le temps est déterminé. (E : Hm) Oui. Il vaut mieux dire ***il est resté*** ».

Le cas de Kang montre que la focalisation sur les deux bornes de l'intervalle du procès donne une bonne réponse.

4.3.2. Lee

Pour le verbe *pleuvoir* dans *il a plu pendant tout leur voyage*, dans le premier entretien, Lee hésite lors de la lecture à haute voix, et choisit d'abord *a plu*, et se corrige en **pleuvait*. L'analyse qui fonde son choix est inexploitable, à cause d'un malentendu révélé après coup. Elle effectue le même choix dans le second entretien. Pour le premier *pleuvoir* dans la phrase (*quand ils sont arrivés à Rennes, il pleuvait*), elle s'appuie sur l'analyse discursive :

> « quand on est arrivé à un endroit, à **Rennes** (E: Hm), à leur arrivée, on décrit la situation (E : Hm) ***il pleuvait et il pleuvait pendant tout leur voyage***, je pense qu'on mettrait **l'imparfait** ».

L'analyse qui fonde le choix de l'imparfait pour le second *pleuvoir*, celui qui nous intéresse, n'est pas clairement exprimée et l'enquêtrice vérifie sa compréhension :

> E : Donc ces deux « il pleuvait », c'est le même cas. Ce sont tous deux une description
> L : Ah… peut-être ça ne l'est pas ++
> E : C'est-à-dire <le second. (L : <***il pleuvait***) Hm quand tu as mis le deuxième à l'imparfait ++ c'est parce que c'est une description ?

Lee propose plusieurs analyses possibles qui convergent vers le choix de l'imparfait :

> L : C'est… une description et on peut le voir aussi comme une répétition. (E : Hm) Ou alors comme tu as dit, une description de situation, ensuite pendant une durée, donc pendant le voyage il a plu tout le temps. Dans ce cas, même si on les séparait, je pense qu'on utiliserait **l'imparfait** + hm +

Plus loin, lors de l'examen de chaque verbe, Lee confirme son choix de l'imparfait, et l'enquêtrice lui demande sur la forme alternative :

> E : Donc le passé composé ne serait pas bon. (L : Hm + ***il a plu***) Le dernier, ***il a plu pendant tout leur voyage*** ne serait pas bon ?
> L : Hm + c'est peut-être possible (rire) +
> E : Pourquoi c'est possible ?
> L : Hm… +++ la… cette durée ++ l'adverbe qui indique le temps (E : Hm), on peut mettre l'imparfait ou le passé composé selon ce qu'on pense de l'adverbe.
> E : *Hm…* ***pendant***
> L : Oui. Hm + Hm + Si on considère le « pendant quelque chose » comme une durée courte (E : Hm), par rapport à un autre événement qu'on raconte, la… (E : Hm) durée courte, si elle est concrète, (E : Hm) on peut dire ***il a plu***, ou si cette durée est liée à l'autre (E : Hm) hm… ++ hm alors l'imparfait est peut-être possible. Si on considère la durée comme longue, et si on continue l'histoire, par exemple, on continue le récit de voyage (E : Hm), dans ce cas, on pourrait employer **l'imparfait**.

Lee accepte les deux temps en s'appuyant sur le principe du « jugement du locuteur » (« on peut mettre l'imparfait ou le passé composé selon ce qu'on pense de l'adverbe »), qui se manifeste en deux types de notion de durée, durée relative (« si on considère le « *pendant*

quelque chose » comme une durée courte par rapport à un autre événement qu'on raconte », « si cette durée est liée à l'autre »), et durée absolue (« si on considère la durée comme longue »). Elle fait également référence au rôle discursif, notamment pour l'imparfait (« si on continue l'histoire »). L'analyse de Lee concerne en grande partie la durée du procès et elle ne porte pas son attention sur la clôture de l'intervalle qu'informe le circonstanciel *pendant tout leur voyage*.

Pour *rester* dans *il est resté huit mois à l'hôpital*, dans le premier entretien, Lee choisit **restait*, et à la demande de l'enquêtrice sur l'acceptabilité du passé composé, juge son emploi inapproprié :

> E : (...) tu as choisi donc l'imparfait. (L : Hm) + Mais tu crois que c'est un cas où on peut aussi euh… mettre le passé composé *il est resté* **+** *huit mois à l'hôpital*
> L : Mais ça s'est suivi par… + <*il est sorti de*…
> E : <*Quand il en est* voilà *il est sorti*. On sait qu'il est sorti (L : Hm) maintenant. + Donc il y a une relation entre le fait qu'il est sorti et + le fait qu'on sait qu'il est sorti et (L : oui) ++ Bon tu dis que c'est parce qu'il est sorti après que… on peut mettre l'imparfait, c'est ça ?
> L : Hm… <hm… (E : <*Il restait huit mois*) ++++ (E : *Quand il en est sorti*) + *il re/ il restait huit mois*. (E : Hm) Euh pendant… depuis huit mois et le fait qu'il est sorti, (E : Hm) ça coupe le durée la durée. (E : Hm-hm).

Elle se réfère là à son schéma d'emploi des deux temps, correspondant à « l'action qui coupe la durée », dans lequel, l'action s'exprime par le passé composé et la durée, par l'imparfait. Le procès *rester huit mois* est analysé seulement du point de vue de la durée, comme un procès qui dure, et non du point de vue du bornage de l'intervalle. Dans le second entretien, par contre, elle choisit la forme appropriée *est resté* :

> « Ensuite la dernière fois, j'avais dit ***il…/ il restait il est resté***, n'est-ce pas ? Mais hm… ce n'est pas mal non plus de dire ***il/ il est resté*** (E : Hm) + parce que il est sorti de l'hôpital. (E : Hm) Donc ***il est resté huit mois***, comme ça, je pense que c'est possible ».

Elle commence à porter son attention sur les bornes de l'intervalle, mais on constate qu'elle s'intéresse ici seulement à la clôture de la borne droite.

4.3.3. Kim

Pour le verbe *pleuvoir* dans *il a plu pendant tout leur voyage*, Kim avait choisi lors du passage du test **pleuvait*, à cause de *pendant* (« ça cette phrase aussi on doit remarquer le ver/euh adverbe *pendant* peut-être ») qui semble appeler pour elle l'imparfait, sans doute comme indice de durée :

> Kim : (...) au début j'ai mis il pleuvait imparfait ++ <hm…
> E : <oui à ce moment là à quoi tu as pensé ? (K : ++) *il pleuvait pendant tout leur voyage* tu as pensé aussi à la durée ? + peut-être.
> K : Oui *pendant* c'est…
> E : *Pendant* ça mar<que la durée
> K : <Oui oui la marqu/ oui oui (E : Hm) durée c'est pour ça j'ai… j'ai… mis imparfait mais…

Mais le professeur le corrige au passé composé[1], choix qui lui paraît difficile à concevoir (« oui ici c'est pour pour moi euh + bizzare ? hm difficile ? »).

Dans le second entretien, à la lecture à haute voix, elle hésite un moment, et elle dit que les deux choix sont possibles. L'enquêtrice lui demande s'il y a une différence de sens et elle

[1] Kim rapporte, à la demande de l'enquêtrice, l'explication donnée par son professeur :

E : Comment <le professeur a expliqué ?

K : <Comme le professeur le\ ***pendant*** oui il a remarqué ***pendant tout leur voyage*** (E : Hm) hm... ***pendant tout leur voyage*** + c'est déjà euh... ++ c'est déjà le temps + terminé ++

E : Ah oui le voyage est terminé.

K : Oui oui le voyage est terminé c'est pour ça hm... ++ oui passé composé.

explique l'emploi de l'imparfait et celui du passé composé, respectivement par le caractère continuel du procès et l'aspect accompli :

> « En tout cas ***pendant tout leur voyage***, si on regarde que du point de vue de ce **voyage** voyage, seulement de ce… point temporel, l'action de pleuvoir est continue, c'est l'état où ça continue, donc on utilise **l'imparfait**. (E : Ah) Ensuite le deuxième où le passé composé est aussi possible, c'est ***pendant tout leur voyage***, c'est-à-dire qu'on parle ici après que le voyage soit déjà terminé, n'est-ce pas. (E : Hm) Parce que si le séjour durait encore quelque temps, on n'aurait pas dit ***pendant TOUT***. Mais là maintenant le voyage est + ils ont terminé le voyage donc. (E : Hm) De ce point de vue, il a plu, (E : <XXX) <ce n'est pas la continuation mais le passé composé oui ».

On observe que Kim semble avoir bien assimilé l'explication de son professeur (aspect accompli : « le voyage est terminé »), tout en gardant sa propre analyse (« état continu »). À la demande de l'enquêtrice de faire tout de même un choix, elle choisit le passé composé par souci stylistique :

> Kim : Si on me demandait de choisir, (E : Hm) peut-être il vaudrait mieux choisir le passé composé. (E : Ah…) (rire) Parce que juste avant, il y a l'imparfait.
> E : Ah… parce que il ne faut pas trop dire la même chose <(rire)
> K : <Oui (rire).

Dans l'analyse utilisée pour le passé composé, l'attention à la clôture de la borne droite de l'intervalle est présente, mais elle est secondaire par rapport à l'objet central de son attention qu'est l'aspect accompli.

Pour le verbe *rester* dans *il est resté huit mois à l'hôpital*, dans le premier entretien, Kim dit avoir choisi **restait* lors du passage du test à cause de « *huit mois* », indice de durée :

> E : là tu as mis au début à… (K : *restait*) parce que c'était ?
> K : *Huit mois <euh…*
> E : *<Huit mois ?*
> K : Oui
> E : C'est ton/ donc ça a duré longtemps ? <c'est ça ?
> K : <Longtemps oui.

Elle explique le choix corrigé de passé composé par la même analyse de l'aspect accompli :

> K : + La phrase suivant il a déjà il est déjà sorti de l'hôpital c'est pour ça l'hospital/son… a.. son hospitali-té (E : Hm-hm) est + <terminé (E : <*hospitalisation*) <est termi/ hospitalisation est <terminée (E : <terminée)
> E : ++ Ah donc c'est par rapport à la phrase suivante (K : Oui oui oui) que tu..
> K : Ah non au début de/ (E : au début) je n'ai pas.. pensé (E : comme ça) la… la.. (E : la phrase suivante) la phrase suivante (E : Hm)
> E : Mais.. c'est main<tenant que tu penses à ça ?
> K : <Maintenant oui
> E : Hm ++.

Dans le second entretien, le même choix de l'imparfait est fait sans hésitation lors de la lecture à haute voix. Mais la glose de la situation en coréen comporte une certaine hésitation (« Ensuite il est resté [mômurû-ôt-ta] il restait (était en train de rester) [mômurû-ko it-ôt-ta] huit mois à l'hôpital ») et l'analyse qu'elle verbalise tout de suite après se base sur la durée incluse dans le verbe : « Oui ça aussi, on peut voir comme un verbe continu, donc ***restait*** ». On note que l'analyse de l'aspect accompli utilisée pour le verbe *pleuvoir* dans la même période n'est pas employée pour ce verbe. Sauf ce cas de *pleuvoir*, sur les deux entretiens, Kim fait référence essentiellement à la notion de durée dans ces exemples, qui l'induit en erreur.

Le tableau suivant récapitule les choix des temps des informatrices :

	Kang		Lee		Kim	
	I	II	I	II	I	II
il (pleuvoir) pendant tout leur voyage		il a plu	il a plu ---------- il *pleuvait	il *pleuvait / a plu	il *pleuvait	il *pleuvait /a plu ---------- il a plu
il (rester) huit mois à l'hôpital		il est resté	il *restait	il est resté	il *restait	il *restait

Quand Lee et Kim choisissent le temps imparfait erroné pour *pleuvoir* et *rester*, elles se basent sur la notion, certes présente, mais non pertinente de durée. Ce qui les conduit à faire le bon choix dans le second entretien, c'est une attention portée sur le bornage même partiel de l'intervalle. Lee choisit le passé composé pour *rester* en s'intéressant à la clôture de la borne droite seule (le fait qu'il est sorti de l'hôpital), dont elle prend l'information non dans le circonstanciel *huit mois*, mais dans la phrase suivante *quand il en est sorti, il était très faible et très maigre*. De même, quand Kim fait un choix approprié pour *pleuvoir*, c'est par l'analyse de l'aspect accompli, qui contient par définition la clôture de la borne droite. Mais son erreur pour le verbe *rester*, qui est d'ailleurs réitérée, confirmera que la clôture droite qui est incluse dans l'analyse de l'aspect accompli ne fait pas réellement l'objet de son attention. Seule Kang porte son attention sur la clôture des deux bornes (issue sans doute de l'enseignement formel : « d'après mon souvenir, on n'utilise pas l'imparfait avec *pendant* »). On constate que le bon choix est lié au fait que l'attention commence à porter sur la clôture de l'intervalle, même si elle n'est pas encore systématique dans le second entretien.

5. Conclusion

Selon certaines expérimentations, les valeurs aspecto-temporelles liées au passé composé et à l'imparfait français étant nombreuses et complexes, on peut être effectivement tenté par la proposition du mode implicite. L'observation longitudinale de commentaires métalinguistiques de trois apprenantes coréennes sur quelques phrases nous amène à concevoir l'acquisition de l'aspect, objet apparemment complexe, comme une acquisition de diverses catégories, dont chacune demande un travail conscient. Notre observation a porté sur des catégories comme le déroulement d'un procès transitionnel, la relation d'inclusion d'intervalles et le bornage de l'intervalle.

Pour le cas d'un verbe ponctuel comme *partir*, les catégories qu'utilisaient nos apprenantes au début étaient celles de l'état réalisé ou de l'état non réalisé, en portant leur attention seulement sur la fin du procès. Or la prise en compte du début de procès réalisé est nécessaire, car c'est lui, avec sa non terminaison, qui donne la vision du procès en déroulement au moment-repère.

Pour deux intervalles en relation, nos apprenantes utilisent des catégories différentes selon les contextes syntaxiques différents. Elles emploient tantôt un critère discursif, tantôt la notion de déroulement, tantôt la notion de durée. La catégorie d'inclusion entre intervalles reste en filigrane sans être explicitée et n'est donc pas utilisée pour le choix des temps verbaux. Quant à la catégorie de bornage de l'intervalle, elle est inconnue de deux apprenantes. Celles-ci emploient à la place la notion de durée qui les induit en erreur. Au bout de deux ans et demi, le déroulement du procès ponctuel semble acquis et le bornage de l'intervalle commence à être employé quoique partiellement chez deux apprenantes, alors que le chevauchement reste aussi toujours inutilisé par deux autres apprenantes. Nous avons observé que quand les apprenantes portent leur attention sur les bonnes catégories, elles choisissent la plupart du temps les temps appropriés.

Si l'acquisition des phénomènes d'aspect consiste à acquérir les catégories pertinentes, l'appropriation de deux catégories qui n'étaient pas employées dans le premier entretien est-elle due au simple contact avec les données linguistiques (mode implicite) ou à la prise de conscience chez les apprenantes (mode explicite) ? Les indices de l'apport extérieur pour le bornage et pour le déroulement du procès ponctuel (une apprenante ayant eu connaissance de la correction de l'enseignant), et le fait qu'au début, nos apprenantes ne sont pas arrivées seules à la forme imparfait pour *partir*, ainsi que l'absence persistante de la catégorie d'inclusion, nous amènent à penser que l'acquisition de nouvelles catégories est difficile par le seul contact avec l'input linguistique. Comme l'avance Schmidt, l'acquisition nécessiterait une prise de conscience de la part de l'apprenant. Mais notre observation tend à montrer qu'elle ne serait pas de sa seule initiative : elle se déclencherait par un enseignement formel ou informel. Ce qui plaide pour l'introduction explicite de concepts tels que l'intervalle et le bornage dans la classe de langue, et pour l'observation des outils métalinguistique des apprenants.

Cette approche va tout à fait dans le même sens que Bange (1999) qui pense qu'un enseignement grammatical, par lequel les règles descriptives se transforment en règles de production, est possible par un « étayage métacognitif », sous forme de favorisation du traitement élaboratif de la part des apprenants et d'un accompagnement dans leur travail cognitif.

Cette réflexion a d'ailleurs déjà fait l'objet de l'ouvrage de Reichler-Béguelin et al. (1990) qui proposent des matériaux d'un tel enseignement notamment pour l'écrit, en fournissant des descriptions de phénomènes précis du français ainsi que divers exercices, élaborés sur l'observation des fautes réelles d'apprenants de français langue étrangère.

Références bibliographiques

Bange (P.). 1999. « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». Communication au XIe Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », *Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, Section 3 : Réflexions métalinguistiques, Paris.

Berry (D.-C.). 1994. « Implicit and Explicit Learning of Complex Tasks ». in : Ellis (N.) (dir.). *Implicit and Explicit Language Learning*. London, San Diego, New York : Academic Press, pp. 147-164.

Combettes (B.), Demarolle, (P.), Kelle (M). 1993. *Les classes « verbe ». Le système verbal : formes et emplois*. Nancy : Éditions C.R.D.P.

Corder (S.-P.). 1980. « Post scriptum ». in : *Langages*, 57, pp. 39-42.

Ellis (R.). 1994. « A Theory of Instructed Second Language Acquisition ». in : Ellis (N.), (dir.). *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic Press, pp. 79-114.

Hulstijn (J.-H.) 1990. « À Comparison between the Information-processing and the Analysis-Control Approaches to Language Learning ». in : *Applied linguistics*, 11, 1, pp. 30-45.

Huot (D.), Schmidt (R.). 1996. « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre ». in : *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, pp. 89-127.

Kihlstedt (M.). 1998. *La référence au passé dans le dialogue, Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. Cahiers de la recherche, 6.

Kim (J-O.). 2002. « Analyse des valeurs du passé composé et de l'imparfait français par des apprenants coréens ». in : *Études de linguistique appliquée*, 126, pp. 169-179.

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

Krashen (S. D.). 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford : Pergamon Press.

Krashen (S.-D.), Terrell (T.-D.). 1983. *The Natural Approach, Language Acquisition in the classroom*. Oxford : Pergamon Press.

Reichler-Béguelin (M.-J.), Denervaud (M.) & Jespersen (J.). 1988. *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Richard (J.-F.). 1990. *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.

Richard (J.-F.), Bonnet (C.) & Ghiglione (R.), (eds.). 1990. *Traité de psychologie cognitive 2, Le traitement de l'information symbolique*. Paris : Dunod.

Robinson (P.). 1996. « Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1, pp. 27-67.

Schmidt (R.-W.). 1990. « The Role of consciousness in Second Language Learning », in : *Applied linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.

Schmidt (R.-W.). 1994. « Implicit Learning and the Cognitive Unconscious : Of Artificial Grammars and SLA ». in : Ellis (N.), (dir.). *Implicit and Explicit Language Learning*. London, San Diego, New York : Academic Press, pp. 165-209.

Seliger (H.-W.). 1983. « The language learner as linguist ; metaphors and realities ». in : *Applied linguistics*, 4, 3, pp. 179-191.

Sharwood Smith (M.-A.). 1994. « The Unruly World of Language ». in : Ellis (N.), (dir.). *Implicit and Explicit Language Learning*. London, San Diego, New York : Academic Press, pp. 33-43.

Truscott (J.). 1998. « Noticing in Second Language Acquisition : a critical view ». in : *Second Language Research*, 14, 2, pp. 103-135.

Vendler (Z.). 1967. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, New York : Cornell University Press.

Vet (C.). 1979. *Temps, aspects et adverbes de temps en français contemporain*. Amsterdam : Acad. Proefschrift.

Weinrich (H.). 1973. *Le temps. Le récit et le commentaire*. Paris : Seuil.

Winter (B.), Reber (A.-S.). 1994. « Implicit Learning and Acquisition of Natural Languages », in : Ellis (N.), (dir.). *Implicit and Explicit Language Learning*. London, San Diego, New York : Academic Press, pp. 115-145.

Genèse du système d'opposition présent / passé (sous-système du parfait) en allemand chez une apprenante francophone en immersion

Par Pierre Bange, Rita Carol et Peter Griggs
GRIC, UMR 5612, CNRS
Université Lyon II « Lumières » (France)

Novembre 2002

1. Introduction

Nous nous proposons d'analyser un corpus de données acquisitionnelles longitudinales déjà décrit dans Carol (1995).

Par cette analyse, nous voulons contribuer à élaborer un modèle des activités cognitives dans l'appropriation d'une langue étrangère. Nous nous inspirons pour cela de la théorie générale de l'apprentissage d'Anderson (1982, 1983, 1987) qui nous paraît pouvoir fournir les bases pour un tel modèle. En effet, elle propose un modèle détaillé des activités cognitives de l'apprenant au cours des processus d'apprentissage et ne se contente pas d'affirmer sommairement l'existence d'une « acquisition » implicite, inconsciente et incidente, véritable boîte noire à laquelle il est impossible d'avoir accès. Elle paraît compatible avec la théorie psycholinguistique de la communication, telle que la formule Levelt (1989), aussi bien qu'avec les perspectives interactionnistes développées dans la mouvance de Vygotski.

Le corpus est constitué par la totalité des occurrences d'une forme verbale à valeur de passé produites par Aude, élève francophone de la classe de 6è en immersion partielle en allemand à la Cité Scolaire Internationale de Lyon, au cours d'entretiens en tête à tête avec une locutrice native de l'allemand, élève de la même classe, au cours d'une période allant du 30. 11. 90 au 31. 5. 91. L'immersion partielle est composée de 9 heures de cours par semaine, réparties en trois matières : l'histoire-géographie, la littérature et l'allemand soutien. Les deux premières matières sont comparables aux cours dispensés à des enfants monolingues germanophones et sont assurées par des professeurs dont l'allemand est également la langue maternelle. L'allemand soutien est destiné aux élèves qui présentent des difficultés dans la langue. Il consiste la première année en un travail sur le vocabulaire alors que la seconde année est consacrée à la grammaire. L'année précédente Aude a bénéficié de cours d'initiation à l'allemand dispensés par un des chercheurs de l'équipe, à raison de 30 fois 90 minutes, qui avaient pour objectif de familiariser l'élève avec la langue allemande et de motiver son apprentissage par le biais d'activités ludiques. Elle a également suivi, pendant les vacances d'été, des cours privés, assurés par une lycéenne du voisinage, afin de préparer l'examen d'entrée en sixième à la Cité Scolaire Internationale. Ses contacts avec l'allemand se limitent au cadre scolaire, puisqu'en dehors de l'école, Aude ne parle pas l'allemand.

La période d'investigation a été choisie parce qu'elle constitue un épisode d'apprentissage relativement clos sur lui-même, au cours duquel apparaissent les premières formes à caractère productif d'un passé construit à l'aide d'un auxiliaire qui vont évoluer et se stabiliser peu à peu. Ce corpus nous paraît donc avoir une valeur exemplaire au regard du modèle à élaborer.

2. Principes d'analyse

2.1. Reconstruire dans un métalangage scientifique les processus cognitifs de l'apprenante

A la différence de la méthode linguistique classique d'analyse des données acquisitionnelles, qui analyse les occurrences selon des critères empruntés aux règles descriptives d'une grammaire, la méthode que nous adoptons prend pour point de départ les processus cognitifs de l'apprenante et non des catégorisations extérieures.

Il n'y a en effet aucune raison de penser que les processus cognitifs des apprenants se calquent sur des systèmes construits à partir de préoccupations et dans une logique différentes, même si on doit tenir compte du fait que ces systèmes peuvent entrer dans les savoirs sur lesquels l'apprenant met en œuvre ses stratégies. Cela fait d'ailleurs bien longtemps que la psychologie du langage a reconnu cet illogisme. Ainsi, Clark & Clark (1977 : pp. 6) posent la question : en quel sens peut-on dire que la règle 'un syntagme nominal peut consister en un article suivi d'un nom' est mise en œuvre quand on énonce ou comprend 'la gazelle' ou 'un oiseau' ? Ce qui est mis en œuvre par le locuteur, disent les auteurs, ce sont des *stratégies* de compréhension ou de production, comme par exemple : 'toutes les fois que tu rencontres un déterminant (un, une, des, le, la, les), il marque le commencement d'un nouveau syntagme nominal' (1977 : pp. 59). Pour Clark & Clark (1977), « il n'y a pas de relation directe entre les règles de la grammaire et la manière dont on procède pour produire ou comprendre du discours. La relation est seulement indirecte et il appartient aux psychologues du langage de découvrir quelle elle est » (1977 : pp. 6-7). Ce qui revient à dire que les grammaires existent comme des états de fait qui pèsent sur l'apprentissage, mais lui sont intrinsèquement étrangers. Les questions qui se posent à leur propos sont : comment pèsent-ils ? jusqu'à quel point sont-ils étrangers à l'apprentissage ?

Bruner confirme et radicalise ce point de vue. Il ne s'agit pas, dit-il, pour un apprenant de langue de disposer du savoir sur un système de règles permettant de décrire les performances linguistiques, les savoir-faire qu'il doit acquérir n'ont rien à voir avec les règles de grammaire de la linguistique. Il s'agit pour lui d'« acquérir un ensemble complexe de savoir-faire, pour la plupart transférables ou génératifs -perceptuels, moteurs, conceptuels, sociaux et linguistiques- qui, une fois convenablement coordonnés, permettent des performances linguistiques » (1983 : pp. 158-9).

Il s'agit donc ici de reconstruire dans un métalangage scientifique les actions et stratégies cognitives effectivement réalisées par l'apprenante, en formulant les règles pratiques qu'elle a pu employer pour assurer la compréhension et la production. L'efficacité des interventions didactiques dépend de ces reconstructions. Leur « grammaticocentrisme » ordinaire est sans doute une des raisons de leur échec relatif.

2.2. Les processus cognitifs supérieurs sont des manifestations différentes du même système sous-jacent

Nous reprenons à notre compte le postulat formulé par Anderson (1983 : pp. 1) :

> La préconception la plus profondément enracinée qui guide (nos) théorisations est la croyance dans l'unité de la cognition humaine, c'est-à-dire la croyance que tous les processus cognitifs supérieurs tels que la mémoire, le langage, la résolution de problème (...) sont des manifestations différentes du même système sous-jacent.

Ce postulat, commun à toutes les approches constructivistes, implique le rejet de la position selon laquelle l'appropriation d'une langue étrangère s'appuie principalement sur l'existence d'un dispositif langagier spécifique et inné suivant une progression préprogrammée par la Grammaire Universelle, où les processus explicites et intentionnels n'ont qu'un rôle périphérique. Cette conception a donné lieu au modèle dichotomique « acquisition vs. apprentissage », proposé initialement par Krashen (cf. notamment Krashen, 1994) et repris par d'autres chercheurs et qui fonctionne souvent comme une idéologie inconsciemment admise. Selon ce modèle, il existerait deux modes indépendants d'appropriation d'une langue : d'une part, *l'acquisition* inconsciente et incidente qui donne une connaissance implicite, savoir procédural qui permet la maîtrise d'une utilisation spontanée de la langue et constitue la compétence linguistique ; d'autre part, *l'apprentissage*, processus conscient et intentionnel qui donne une connaissance explicite (métalinguistique) sur la langue, un savoir déclaratif qui permet tout au plus un monitoring.

Si on doit effectivement distinguer *implicite* et *explicite* et surtout *procédural* et *déclaratif*, il n'y a pas de raison de les inscrire dans deux mécanismes étrangers l'un à l'autre. L'apprentissage d'une langue doit être regardé comme une spécification des mécanismes généraux de l'apprentissage, dans laquelle il faut démêler la part de l'implicite et de l'explicite, du procédural et du déclaratif, et les articuler l'un sur l'autre. Nous tenons avec Anderson que « la génération du langage est semblable par son caractère aux autres activités cognitives et (que) sa structure est fondamentalement une structure de résolution de problème » (1983 : pp. 267).

Le cadre théorique de nos investigations est donc celui d'une théorie générale de l'apprentissage, dont les travaux d'Anderson offrent un modèle qui repose sur les simulations de l'intelligence artificielle. Et dans ce cadre, notre tâche propre est de déterminer quels sont les caractères de l'apprentissage des langues et plus précisément de l'apprentissage des langues secondes qui présente des caractères spécifiques du fait qu'il ne s'agit pas de l'apprentissage de la fonction du langage déjà opéré avec l'apprentissage de la L1, du fait que l'apprentissage est fait dans les conditions d'une maîtrise (partielle ou totale) d'une langue 1. Dans l'apprentissage des langues, il convient sans doute de réserver une place particulière à l'apprentissage des langues étrangères en classe du fait que cet apprentissage est fait hors des conditions sociales naturelles d'utilisation de la dite langue et dans les conditions sociales particulières de l'institution scolaire.

2.3. Les formes langagières réalisées sont le résultat observable d'actions

La résolution de problèmes, dont l'apprentissage des langues est une forme, est le fait d'actions orientées vers des buts. Qu'est-ce qu'une action ? C'est un phénomène double constitué par une *opération*, inséparable d'un *élément cognitif* qui est au principe même de l'action et permet son contrôle par l'agent. Nous nous référons ici au modèle devenu aujourd'hui classique proposé par Miller, Galanter & Pribram (1960). Le résultat de l'opération est, dans le cas d'une action verbale, directement observable dans la forme linguistique réalisée.

Ainsi que le soulignait Apostel (1976), la face cognitive de l'action peut être résumée par une *règle de production de l'action* qui a la forme d'une inférence pratique : 'si p, alors fais q' et qui inclut dans sa prémisse le but et les conditions de l'action (cf. Bange, 1992 : pp. 80 sqq.) Sur ce point, Anderson dit de façon tout à fait semblable : « Toute règle de production se compose d'une condition qui décrit quand elle doit être appliquée et d'une action qui décrit ce qui doit être fait. » (1996 : pp. 245).

Mais le terme de « production » utilisé aussi bien par Anderson que par Apostel et qui désigne fort bien le travail cognitif de l'agent comporte pour nous une ambiguïté fâcheuse. En linguistique, il désigne également l'ensemble des activités du locuteur et s'oppose à la compréhension, qui désigne l'ensemble des activités de l'auditeur. On devrait donc avoir des *règles de production en production* et des *règles de production en compréhension*, ce qui risque de ne pas être très clair. Pour cette raison, nous remplacerons en principe le terme de *règle de production* par celui de *règle procédurale*. La dénomination de *règle procédurale* se justifie par le fait que c'est l'ensemble de ces règles qui constitue le *savoir procédural*, le savoir-faire d'un individu qui guide son comportement, lui donne un sens et constitue les *Plans* (au sens de Miller, Galanter & Pribram, 1960) de ses actions.

Notre travail consistera donc à décrire chacune des formes verbales à valeur de passé produites par Aude comme le résultat observable d'une action et à attribuer à chacune de ces formes une règle procédurale que nous formulons comme une inférence pratique.

2.4. Le travail cognitif d'appropriation des langues est mis en mouvement par la coopération sociale et vise à l'insertion dans une convention sociale

L'imbrication du cognitif et du social est étroite dans le domaine de l'apprentissage des langues. La communication se trouve à l'origine et au terme de l'apprentissage des langues et elle en est le moteur.

Si on se contentait de ne retenir que les conditions individuelles de l'action, on ne pourrait rendre compte du fait que l'apprentissage d'une langue tend à rejoindre une norme sociale. Car le mécanisme cognitif de l'appropriation d'une langue vise à rendre possible la communication sociale, c'est-à-dire qu'il vise à l'insertion dans une convention (telle que définie par D. Lewis, 1969).

D'autre part, le mécanisme cognitif est mis en mouvement et rendu possible par la coopération sociale. C'est la coopération sociale qui permet au sujet apprenant de transcender les limites de son savoir déjà atteint. Cela ne veut pas dire qu'on dénie au sujet toute faculté innée, mais seulement qu'on affirme que ces facultés innées ne suffisent pas, que c'est l'utilisation collective des facultés mentales qui peut conduire les individus à un processus de constitution de l'expérience. Ce n'est que dans le groupe social et sur la base d'interactions entre les

membres d'un groupe que l'individu peut faire les expériences qui constituent les étapes fondamentales de l'apprentissage. Selon le mot de Bruner (1983), il n'y a pas de LAD ('Language Acquisition Device'), quelle que soit la forme sous laquelle on le conçoit, sans LASS ('Language Acquisition Support System'). L'enseignement est la forme que revêt le LASS dans l'institution scolaire. Et l'enseignant est l'agent institutionnel du LASS.

L'imbrication de l'interaction sociale et de la cognition dans l'apprentissage des langues ne doit cependant pas amener à les confondre. Leur relation est dialectique : l'interaction de communication est une condition nécessaire de la cognition dans l'apprentissage des langues et c'est la réalisation de cet apprentissage qui rend possible l'interaction de communication. La relation entre théorie cognitive et théorie interactionnelle de l'apprentissage des langues repose sur les conceptions du langage comme habileté à définition sociale dans la perspective ouverte par Grice et de l'apprentissage par la pratique de l'habileté à apprendre ('learning by doing').

3. Le mécanisme de l'apprentissage

3.1. Le point de départ d'Aude

À la date du 30. 11. 90, au début des enregistrements, Aude utilisait pour marquer le passé en allemand :

- soit, en s'appuyant pragmatiquement sur les énoncés de son interlocutrice LN, des formes du présent qui restent encore nombreuses dans notre corpus, mais doivent être considérées comme des formes résiduelles que nous mentionnons, mais que nous ne commentons pas ;
- soit les formes hatte / hat / war propres aux seuls verbes d'état (sein) et de possession (haben) et qui constituent un sous-système figé.

Il existait donc à cette date dans l'appareil conceptuel d'Aude une fonction du passé. Il existait aussi dans son répertoire lexical un ensemble de formes susceptibles de traduire cette fonction complexe en L1. Mais il n'existait pas de forme spécifique en L2. L'apprentissage dont nous rendons compte a consisté pour elle

1- à trouver pour cette fonction une forme initiale en L2 qui puisse répondre à ce besoin fonctionnel. Ce sera : *auxiliaire + forme non marquée du verbe* ;
2- à la faire évoluer ensuite vers la norme de l'allemand.

3.2. Construction de la forme initiale : le rôle de l'analogie

Toute action est résolution d'un problème. Dans le cas d'un problème complexe, l'agent développe une stratégie qui articule une succession d'actions en vue de trouver un chemin qui conduise au but recherché. Un apprentissage est la construction de ces actions et de ces stratégies qui permettent de résoudre des problèmes simples ou complexes.

Selon Anderson (1996), « l'acquisition d'opérateurs (permettant de résoudre les problèmes) peut se faire

- soit par la découverte (à l'aide de processus inférentiels),
- soit par analogie avec la solution d'un problème exemplaire (imitation),
- soit par instruction directe (dépendante du langage). » (1996 : pp. 241).

Dans l'acquisition d'une langue étrangère, les processus inférentiels ne semblent pas jouer un rôle à l'étape initiale, mais seulement, comme on le verra, dans la suite de l'apprentissage. Quant à l'instruction directe, qui renvoie à ce qu'on appelle d'ordinaire « l'input grammatical », cette méthode d'acquisition devra faire l'objet d'investigations particulières. Reste l'analogie qui constitue sans doute une méthode essentielle et qui est à l'œuvre ici.

Pour faire une analogie, il faut d'abord que je constate qu'une solution antérieure d'un problème est pertinente ici et maintenant, c'est-à-dire que les conditions de réalisation de cette solution présentent avec la situation actuelle un certain nombre de similarités que je juge essentielles. Ensuite, les éléments de cette solution antérieure doivent être transposés sur le problème actuel de telle sorte qu'un opérateur puisse être construit. On pourrait schématiser l'analogie pratique de la manière suivante :

- une action a réussi dans les conditions A.
- la situation actuelle B présente à mes yeux des similarités essentielles avec la situation A.
- donc une action équivalente à l'action a doit réussir dans les conditions actuelles B.

Faire une analogie est une action dont on pourrait formuler en termes andersoniens la règle procédurale de la manière suivante :

> **Si** le but est de résoudre le problème posé par la situation B
> **et si** je crois que l'exemple A qui comporte l'action a peut résoudre le problème B
> (et je le crois parce que les conditions B sont identifiées par moi comme présentant des similarités suffisantes avec les conditions A)
> **alors** j'applique un équivalent de l'action a à la situation B actuelle.

C'est le lieu de rappeler que pour Bruner l'ontogenèse des actes de langage repose sur l'analogie. L'apprentissage de la langue maternelle elle-même se fait par extension au domaine du langage des règles apprises dans l'action. « Les règles grammaticales sont apprises par analogie avec les règles gouvernant l'action et l'attention » (1983 : pp. 234). Bruner précise (*ibid.)* que :

> l'enfant appréhende d'abord les exigences posées par l'action conjointe à un niveau prélinguistique, il apprend à différencier les éléments constituants de l'action, il apprend à reconnaître la fonction d'énoncés intervenant dans des structures organisées en séquences jusqu'à ce qu'il en arrive à substituer des éléments d'un lexique standard aux éléments non conventionnels. C'est bien entendu grâce à la présence d'un adulte qui interprète, mais dont le rôle consiste moins à corriger ou créer un renforcement qu'à apporter, accroître et idéaliser les énoncés tout en maintenant son interaction avec l'enfant, que le processus peut s'engager.

Le processus décrit ici par Bruner correspond tout à fait au mécanisme par lequel Grice (1968) explique théoriquement comment une action de communication peut devenir pour l'acteur et pour le récepteur une signification établie entre eux par un mécanisme d'habitualisation et une signification conventionnelle si l'habitude en question est partagée par tout un groupe social (cf. Bange, 1992 : pp. 139-144). La signification naît donc de l'action communicative et l'apprentissage du langage consiste dans l'adoption d'une convention par analogie.

On pourrait être tenté de parler d'imitation plutôt que d'analogie. Mais l'emploi du terme d'imitation comporte des ambiguïtés qui peuvent être à la source de glissements conceptuels et d'incompréhensions. On ne peut parler d'imitation que si on donne pour contenu au terme d'imitation d'être la forme de réalisation pratique de l'analogie et non une simple répétition, d'être la mise en œuvre du mécanisme logique de l'analogie à la suite d'une analyse : d'être une action qui conduit, pour résoudre un problème, à refaire une action exemplaire quand les conditions sont jugées analogues, c'est-à-dire à la fois différentes et semblables. Dans la répétition, il n'y a pas de travail de comparaison, pas d'autre analyse de la situation que celle qui consiste à vouloir reproduire à l'identique un modèle présent. C'est l'opération elle-même qui constitue l'essentiel dans la répétition. L'apprentissage ne peut se fonder sur elle. L'action cognitive de construction de l'analogie joue le rôle crucial à l'étape initiale de l'apprentissage. Tel est le contenu du principe 'learning by doing' à cette étape.

3.3. Les savoirs d'Aude

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, la solution exemplaire qui doit servir de référent pour la construction de l'analogie, est évidemment linguistique. De quels savoirs Aude dispose-t-elle dans ce domaine ? Il est impossible de le savoir. On peut seulement supposer qu'elle possédait un savoir déclaratif sur l'existence de couples forme-sens en allemand pour désigner certaines actions, sur l'existence d'une forme non marquée du verbe, sur

la formation d'un passé composé à l'aide d'un auxiliaire du passé, sur la conjugaison au présent et au prétérit des deux auxiliaires du passé sein et haben. L'origine de ces savoirs est à rechercher :

- soit dans l'input textuel du LN directement perçu et interprété,
- soit dans la L1 : on ne peut pas dire qu'un apprenant de L2 n'a aucune connaissance linguistique ; il dispose au contraire du savoir-faire accumulé avec l'acquisition de L1 et du savoir métalinguistique qui y est attaché. Il est certain qu'il utilise ce savoir dans l'apprentissage de L2,
- soit enfin dans l'enseignement grammatical dont Aude a bénéficié auparavant. Mais les raisons suivantes nous invitent à en minimiser la portée.

L'enseignement des formes du passé (prétérit et parfait) a eu lieu pour Aude en juillet[1], soit quatre mois avant le premier enregistrement. Pourtant, on ne relève dans le premier enregistrement

- qu'une forme war, utilisée une seule fois comme répétition des paroles du locuteur natif,
- qu'une forme spécifique du passé : ist gehen (répétée 4 fois).

Avec le deuxième enregistrement, on a deux formes spécifiques du passé avec deux auxiliaires. Le vrai travail d'acquisition des formes du passé ne commence donc qu'en janvier. En effet, jusque-là, l'utilisation du prétérit se limitait à une forme non productive war qui persiste d'ailleurs comme forme figée au cours des six mois que nous étudions. Ce n'est qu'en janvier qu'apparaît la construction d'une forme de parfait. Il paraît difficile d'y voir l'influence d'un enseignement grammatical datant de quatre mois auparavant, car cela signifierait que l'élaboration d'une règle procédurale se serait faite à quatre mois d'intervalle de son enseignement sans qu'on voie la moindre trace dans les données.

Il est possible que l'enseignement grammatical n'ait laissé aucune trace et que la forme auxiliaire + infinitif provienne de l'input textuel. Cela paraît d'autant plus plausible que les difficultés d'une débutante en classe d'immersion sont telles que ses premières préoccupations ne concernent probablement pas les règles de formation du passé. Par ailleurs, on relève chez une autre apprenante, Claire, en première année d'allemand, une forme ich habe holen, sans qu'il y ait eu un enseignement du passé. La même forme apparaît également chez des apprenants non guidés. La construction de cette structure ne présuppose donc aucun input grammatical.

Est-il correct d'appeler *déclaratif* le savoir qui va être manipulé par l'analogie ? Oui, si on admet que le savoir déclaratif n'est pas seulement composé d'énoncés abstraits, comme on a trop souvent tendance à le croire, mais qu'il est l'encodage en mémoire à long terme de toutes les expériences d'un individu. Anderson (1987 : pp. 206) :

> Notre système de savoir déclaratif a la capacité d'emmagasiner sous une forme relativement inanalysée nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris l'enseignement, un modèle de comportement correct, succès et échecs de nos propres tentatives, etc. Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas qu'on sache comment le savoir sera utilisé pour l'emmagasiner. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement.

La stratégie utilisée par Aude est la suivante : un savoir déclaratif provenant soit de l'input textuel en L2 auquel elle est exposée et / ou d'un savoir métalinguistique, est appliqué dans une situation donnée grâce à la méthode générale de résolution de problème qu'est l'analogie et cette activité permet à Aude de constituer une règle procédurale qui lui donne la possibilité d'agir conformément à son but : établir une distinction formelle entre le présent et le passé. C'est la stratégie propre à la phase initiale de l'apprentissage, telle que l'a analysée Anderson (1983).

[1] C'est à dire, pendant les cours privés de préparation à l'examen d'entrée en sixième à la Cité Scolaire Internationale. Les règles de grammaire enseignées dans ce cours ont été répertoriées dans un cahier dont une photocopie est à la disposition des chercheurs.

3.4. La dynamique de l'apprentissage

Après cette phase initiale de l'apprentissage qu'est la construction par analogie d'une règle procédurale à partir d'un savoir déclaratif, construction approximative au regard de la norme, mais qui permet de résoudre un problème de communication, que devient celle-ci ?

À partir de la forme initiale *auxiliaire + forme non marquée du verbe*, qui permet de répondre au besoin fonctionnel d'expression du passé, le travail d'apprentissage d'Aude se poursuit, au cours d'une seconde phase, dans deux directions qui font évoluer cette forme initiale vers la norme de l'allemand :

- *établir des règles pour l'auxiliaire* satisfaisantes au regard de la norme de l'allemand. La règle que nous la voyons élaborer très rapidement repose sur une base analogique approximative qui devra ultérieurement faire l'objet d'un réglage plus fin.
- *mettre en place des formes de participe passé* pour remplacer la forme non marquée du verbe. Ce travail constitue l'essentiel du travail cognitif d'Aude au cours de la période considérée.

La particularité de l'apprentissage des langues, qui le différencie d'autres apprentissages (scolaires ou non), semble être que le savoir n'y est pas tout simplement directement transmis par l'enseignement et reçu, mais qu'il est un savoir très fin et très complexe qui doit, au moins en partie, être reconstruit implicitement par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses. On ne peut donc se contenter de voir la suite de l'apprentissage comme une phase de simple *compilation du savoir*, ainsi que le propose Anderson 1983, au cours de laquelle a lieu la *composition* et la *procéduralisation* du savoir initialement acquis. Ce savoir doit d'abord, ou en même temps, être modifié pour être rendu plus conforme à la convention sociale. Construit pour une occurrence particulière, il doit être généralisé à toute une classe. C'est dans la pratique communicative, multiple, variable, peut-être contradictoire, dans le jeu de l'intercompréhension qui nourrit une *réflexion en retour*, que va se jouer le destin de la règle initiale.

Ces effets en retour sont guidés par une intervention extérieure qui peut marquer son approbation, sa compréhension de l'intention de communication ou, au contraire, sa désapprobation ou son incompréhension ou qui peut même proposer une correction. Bien entendu, une telle intervention extérieure suscitant chez l'apprenant une réflexion en retour qui aura pour conséquence des modifications dans les règles procédurales de l'apprenant (consolidation, affaiblissement, discrimination, généralisation), ne peut se faire que dans la zone où l'apprenant fournit un effort d'apprentissage : voilà qui paraît bien correspondre au concept brunérien d'*étayage*.

À partir de la résolution interprétative initiale du problème, les effets en retour conduisent l'apprenant à donner à son savoir-faire, d'une part, une forme plus adéquate, c'est-à-dire plus conforme à la norme du LN, et, d'autre part, son calibrage définitif en temps et en énergie. C'est-à-dire, comme dit Bruner, que l'effet est porteur des conditions de l'action propre. Le travail d'adéquation progressive de la forme apprise est une conséquence du fait que le savoir doit être le plus souvent élaboré par l'apprenant au cours des interactions de communication et qu'il n'est pas reçu prêt à l'emploi, sauf exception.

Dans le corpus que nous analysons, trois concepts théoriques généralement admis comme pertinents dans le domaine de l'acquisition du langage nous permettent de rendre compte de la dynamique de l'apprentissage. Ce sont :

- la généralisation
- la discrimination
- la consolidation.

Une définition opérationnelle de ces concepts est fournie par Anderson. La *généralisation* résulte d'une comparaison entre au moins deux règles particulières et de l'extraction de ce que ces règles ont en commun. Anderson (1996 : pp. 390) :

> L'algorithme de la généralisation recherche une similitude dans un couple de règles de production et crée à partir de là une nouvelle règle de production qui a pour contenu ce qu'avaient en commun les deux règles individuelles de production.

Il s'agit souvent du remplacement de constantes par des variables ou bien de la suppression d'une condition différente dans deux règles de production.

Un exemple de généralisation est le suivant. On a au départ deux règles spécifiques :

r1 : si tu veux marquer formellement le passé de dance,
alors utilise la forme non marquée dance
et ajoute le suffixe -ed.

r2 : si tu veux marquer formellement le passé de jump,
alors utilise la forme non marquée jump
et ajoute le suffixe -ed.

À partir de ces deux règles spécifiques, on peut induire (avec le risque d'une surgénéralisation)

R3 : si tu veux marquer formellement le passé d'un verbe,
alors utilise la forme non marquée du verbe
et ajoute le suffixe -ed.

Dans un tel cas, il faudrait insérer dans la règle procédurale généralisée des contraintes nouvelles qui permettraient d'éviter le risque de la surgénéralisation.

Pour Anderson, l'apprenant cherche toujours à comparer une règle procédurale qu'il vient de créer à d'autres règles procédurales déjà existantes afin de voir si une généralisation potentielle existe : c'est la condition pour une productivité et donc pour un progrès de l'apprentissage. Mais la règle générale (qui n'a toutefois pas aboli les règles spécifiques) est au départ peu solide, car elle ne repose pas sur une base de données suffisante. Elle sera donc mise à l'épreuve, et cette mise à l'épreuve pourra conduire à une discrimination.

Le processus de *discrimination* s'efforce de restreindre le champ d'application d'une règle procédurale aux seules circonstances appropriées. Anderson distingue deux formes de discrimination : la discrimination d'action et la discrimination de condition (1983 : pp. 247). La discrimination d'action implique l'apprentissage d'une action nouvelle. Le principe de spécificité fait que la discrimination bloque une mauvaise application d'une règle trop générale. La discrimination de condition introduit des conditions restrictives pour l'action. La discrimination de condition est une reformulation restrictive d'une règle trop générale.

Par exemple :

R1 : si tu veux marquer formellement le présent du verbe,
alors utilise la forme non marquée du verbe
et ajoute le suffixe -s.

R2 : si tu veux marquer formellement le présent du verbe
et si le sujet est au pluriel,
alors utilise la forme non marquée du verbe.

R2 introduit une *discrimination de l'action* par rapport à R1 puisqu'une nouvelle action est réalisée prioritairement sur la base du principe de spécificité pour indiquer le pluriel en produisant la forme non marquée du verbe sans -s.

La contradiction entre R1 et R2, due à une formulation trop générale des conditions de R1, conduit à la règle R3 :

R3 : si tu veux marquer formellement le présent du verbe
et si le sujet est au singulier,
alors utilise la forme non marquée du verbe
et ajoute le suffixe -s.

Dans R3, il s'agit d'une *discrimination de condition*, puisque c'est la condition qui est l'objet d'une limitation : la règle R1 : 'utilise la forme non marquée du verbe et ajoute le suffixe -s' ne s'applique qu'au cas où le verbe est au singulier.

Une discrimination de l'action peut se produire si l'apprenant dispose de données indiquant une nouvelle action pour la condition. Par contre, une discrimination de condition repose sur un feedback qui se limite à indiquer que l'ancienne action est incorrecte.

Généralisation et discrimination sont les composantes inductives du système d'apprentissage, car elles cherchent à extraire d'exemples de succès ou d'échec les traits caractéristiques permettant de préciser quand une règle procédurale est applicable. Il y a également une composante inférentielle dans le processus de consolidation.

Une *consolidation* a lieu chaque fois qu'une règle est utilisée dans des conditions telles que le système peut considérer sa mise en œuvre comme une réussite. Le feed-back externe positif joue donc un rôle décisif dans l'apprentissage. Par contre, un feedback négatif conduit à l'affaiblissement d'une règle d'action, si l'apprenant fait le constat de l'inadéquation de la règle qu'il utilisait. À mesure des exécutions successives, l'anticipation du résultat devient plus précise et plus précoce, l'effectuation de l'acte lui-même se calibre : son temps d'érection, sa vitesse d'exécution se réduisent et se stabilisent. L'acte demande une moins grande dépense d'énergie et surtout il libère l'attention auparavant mobilisée par l'exécution elle-même. C'est ce qu'Anderson appelle *procéduralisation* du savoir.

4. Description

4.1. Corpus des formes verbales à valeur de passé produites par Aude du 30. 11. 90 au 31. 5. 91[1]

a- Formes verbales à valeur de passé produites le 30. 11. 90

- Bist du in Deutschland gehen ?
- Er hat ist gehen in Deutschland…
- Und bist du bist du in England gehn ?
- Wo bist du gehen in Schweiz ? ?
- Lebe : forme idiosyncrasique de présent de l'indicatif.

b- Formes verbales à valeur de passé produites le 14. 12. 90

- Du hast eine Schwester der der ist in Deutschland bleiben ?
- Hier sie hatte sie sie hat(te) singen nachher.

c- Formes verbales à valeur de passé produites le 11. 1. 91

- Ich bin in Ardèche gehen.
- Ich habe meine Oma gesehen und ich habe Geschenke geben und habe bekomm: auch.
- Wo bist du gehn in Ferien ?
- Do (das) is passier(t).
- Jemand stehn : forme de présent à valeur de passé
- ist in Wagen (pour sind gefahren) : id ;
- Also es ist möglich, dass ein Mann war in in in (dasda)… weil er ha= er hatte Schuh… oder sie hat
- Das ist nicht möglich, aber er er war in in in anderes jemand sehen oder Hospital gehn.

d- Formes verbales à valeur de passé produites le 25. 1. 91

- Und ich ich habe mich verloren
- Ich habe Angst gehabt. Es war in in *noir*… ja in Nacht Nacht ich hab Angst gehabt.
- Es war es ist eine Geschichte, das meine Schwester hat mich erzähl=(t)
-… Danke, dass ihr mich gehören zu Ende… Das ist : Danke für die Leuten, der haben mich gehören…
- Présent : Ist das Mozart ?.
- War (forme figée) : Es war in mit *scout* bitte
  und wir war= drei in ein ein Feuer essen
  Ja, ja es war ein Mann, aber ein klein= Mann oder ein gross= Mann ?
  Ist er Franzö= war er Fran= war er Französisch oder war er Deutsch= ?

e- Formes verbales à valeur de passé produites le 8. 2. 91

- Er hat keine kein tuts äh Ziggi gemacht keine kein tut weh.
- Ja, ich habe verstanden

- Meinst du, dass die Deutschland der ganz Deutschland war gut oder ?

[1] Ce corpus a été publié intégralement dans Carol, R. 1995 L'acquisition de la temporalité en allemand L2 par des apprenants guidés. Vol. II Le corpus. Thèse de doctorat de l'Université Lyon 2, pp. 8-68.

f- Formes verbales à valeur de passé produites le 15. 3. 91

- Ich weiss nicht, ich habe nicht die Ende verstanden
- Und einmal und wo als der der Jung ist ist ist gross werden er geht in Stadt.
- Und seine Mutti ist ist meint, dass sie ist sie ist verloren im Wald
- Native : es war einmal eine Frau, die im Wald wohnte.

Aude : Ja ja… sie wohnten in zu seinen sein Junge sei klein Junge in eine eine kleine Haus

- Er geht in Stadt.

Und einmal de der Junge kommt in in das Wald, aber sei seine Mutti ist nicht da.

Und als er geht alles alles Woche in Wald für seine Mutti sehen… und all allesmal… sie er sagt, die die Stadt ist schön

g- Formes verbales à valeur de passé produites le 12. 4. 91

- Ich bin zu meine Oma gehen in Valence, und ich bin bei in eure Haus zu *campagne allé*
- Nein, bin in Deutschland einmal gehen… nur eine Woche. Ist ein ein *un voyage* ein… Lyon mit Nancy, Francfort, Munic München… und ich bin in Schweiz und Liechtenstein gehen
- Und ich bin nicht so viel in Frankfurt gehen nur nur Nachmittag
- Native : und in München ?

Aude : eine Sicherung der Kultusmuseum gesehn

- Meine Schwester und meine meine Bruder haben Deutsch in erste erst ge= genomm und lernen und wir haben alls gemacht
- Weil ich ich sprech da ich hab nicht k= ich hab kein Deutsch gesprochen. Ich lerne Deutsch nur in *CM2* oder *CM1* ein bisschen mit Frau Carol aber aber nur klein bisschen
- Ich bin zu de *chantier* wo man baut gegangen und sie haben ge(f) sie fangen die die Mauer an
- Ich war in Jean Rousseau
- Native : warum bist du nicht früher auf die Schule gegangen ?

Aude : so lange war war in *CM2*.

- Gesehn

h- Formes verbales à valeur de passé produites le 31. 5. 91

- Description d'une suite d'actions passées :

...ist hereinkomm, sie hat da der Buch an Tisch gelassen, sie hat da der BUA öffnet, sie sitzt sich, sie steht auf und macht die Lampe (aus), sie geht am Fenster raus sie öffnet die Fenster, sieht am an der Strasse, macht… die Fensters zu, setz= sich an die Stuhl und schläf schlafen

- Und dann sagt sieht man die de= der Baby ein eine schöne Mädchen gewerden ist
- Der kleines kleines Freund gro= (ihren) Mann gewerden und ist der Hehemann von die Mädchen
- Die alte die alte Mädchen die Mädchen alte= gewerden

i- Conventions de transcription

= mot inachevé
() difficile à discerner
en italique mot prononcé en français

4.2. Les règles procédurales qui sous-tendent ces formes et la dynamique de l'apprentissage[1]

4.2.1. La première règle et sa signification psycholinguistique

a- le 30. 11. 90, la forme « ist / bist gehen »

Cette forme est le résultat observable d'une action verbale dont la face cognitive est représentée par la règle procédurale suivante :

r : Si tu veux marquer formellement le passé du verbe gehen,
alors a) utilise l'auxiliaire sein à la forme conjuguée corresp.
b) utilise la forme non marquée gehen.[1]

[1]Il faut préciser ici que les règles mentionnées ne rendent pas compte de manière exhaustive de tous les phénomènes, mais seulement de ceux que nous avons choisi d'analyser. Nous nous bornons à ceux qui entrent directement dans la perspective de notre recherche sur la construction du sous-système du parfait dans le cadre du système d'opposition présent / passé. C'est pourquoi nous sommes amenés à formuler une règle comme par exemple : « utilise l'auxil. à la forme conjuguée correspondante ! » , qui « compose » (au sens d'Anderson) d'autres productions : « adapte la forme de l'auxil. à la personne » et « adapte la forme de l'auxil. au nombre ».

Cette règle procédurale ne concerne que le verbe gehen. Affirmer l'existence de telles règles spécifiques s'inscrit dans *l'hypothèse lexicale*, qui est une thèse centrale du modèle psycholinguistique de production verbale de Levelt (1989). Cette convergence devrait se révéler d'une importance théorique décisive pour la construction d'un modèle de l'apprentissage des langues. C'est pourquoi il nous paraît nécessaire de préciser en quoi consiste l'hypothèse lexicale de Levelt.

Selon l'hypothèse lexicale, « les processus de formulation sont commandés par le lexique » (1989 : pp. 181).

> « Cela veut dire, précise Levelt, que l'encodage grammatical et phonologique est médiatisé par les entrées lexicales. Le message préverbal met les items lexicaux en activité. Les propriétés syntaxiques, morphologiques et phonologiques d'un item lexical activé déclenchent à leur tour les procédures d'encodage grammatical, morphologiques et phonologique qui sous-tendent la génération d'un énoncé » (ibid.).

Le lexique est un médiateur essentiel entre la conceptualisation et l'encodage grammatical et phonologique.

Rappelons, dans ses grandes lignes, la conception de la structure et de la fonction du lexique chez Levelt. Rappelons d'abord que Levelt distingue trois étapes principales dans la production : une étape conceptuelle, une étape linguistique, une étape articulatoire. À l'étape conceptuelle, un message (qui est la représentation sémantique de l'énoncé) est formé, qu'on peut regarder comme un ensemble organisé de propositions en relation avec un acte de langage. La seconde étape, l'encodage linguistique, a pour but de donner au message la forme d'une phrase. Le but de la troisième étape, l'étape articulatoire, est de produire le discours.

Utilisant certains savoirs d'ordre déclaratif (savoirs discursif, situationnel, encyclopédique, etc.), une instance procédurale de conceptualisation génère un message préverbal. Une instance de formulation (également procédurale) s'empare de ce message préverbal et, à l'aide du savoir (déclaratif) contenu dans le lexique procède à l'encodage grammatical, puis phonologique et produit un discours intérieur, autrement appelé plan phonétique. C'est ce plan phonétique qui fournit l'input à l'instance d'articulation. Le point qui nous intéresse particulièrement ici est l'articulation entre les activités de conceptualisation et de formulation. C'est en ce point que se place « l'hypothèse lexicale » dont l'importance est cruciale. En effet, le moteur du passage du message préverbal au discours interne, c'est-à-dire le moteur du travail de formulation est l'accès au lexique mental.

Quelle est la structure interne et l'organisation des entrées dans le lexique mental ? D'après Levelt (1989 : pp. 181-188), le lexique mental d'un locuteur est un répertoire de savoir déclaratif sur les mots de sa langue. Chaque item du lexique est une liste d'au moins quatre sortes d'informations. Il y a d'abord une spécification du sens de l'item. C'est l'ensemble des conditions conceptuelles qui doivent être remplies par le message pour que l'item soit sélectionné. En second lieu, il y a un ensemble de propriétés syntaxiques incluant la catégorie de l'entrée (par ex. *verbe*), les arguments syntaxiques qu'il est susceptible de prendre. Il y a en troisième lieu une spécification morphologique de l'item (concernant par ex. la flexion et les temps du verbe). Quatrièmement, il y a une spécification formelle, en particulier la composition de l'item en termes de segments phonologiques, sa structure syllabique et accentuelle. Il existe des relations internes entre ces quatre types d'information. En particulier, il y a des relations systématiques entre la morphologie d'un item, son sens et sa syntaxe. Il y a probablement des propriétés additionnelles emmagasinées avec l'item. Il peut y avoir des informations pragmatiques, stylistiques et affectives particulières. Tous les items lexicaux ne sont pas des entrées. Les différentes formes fléchies d'un verbe sont des items appartenant à la même entrée lexicale. Elles sont en relation à l'intérieur d'une entrée. Les traits diacritiques de la personne, du nombre, du temps, du mode et de l'aspect permettent de sélectionner l'item correct à l'intérieur de l'entrée.

---

[1]Cette formulation est conforme à celle que donne Anderson 1983 pour ce qu'il appelle des « productions » et à celle que donne Apostel (1976) pour ses « règles de production ». Cf. Introduction ci-dessus. Elle tente de rendre compte verbalement de l'opération cognitive qu'Aude a réalisée ; elle ne prétend pas reproduire d'éventuelles formulations de l'apprenante dont nous ne pouvons pas dire si elle utilise ce lexique, ni même si son travail cognitif atteint ce niveau de clarté ; la formulation des règles procédurales appartient au métalangage scientifique, qui trouve son fondement dans nos hypothèses.

Une entrée lexicale peut être partagée en deux parts : le *lemma* et l'*information formelle*. Chaque lemma pointe vers la forme correspondante, peut renvoyer à l'adresse dans le lexique formel où est emmagasinée l'information sur cet item. Il y a deux sortes d'organisation interne du lexique mental : une selon le sens des items et une selon les propriétés formelles.

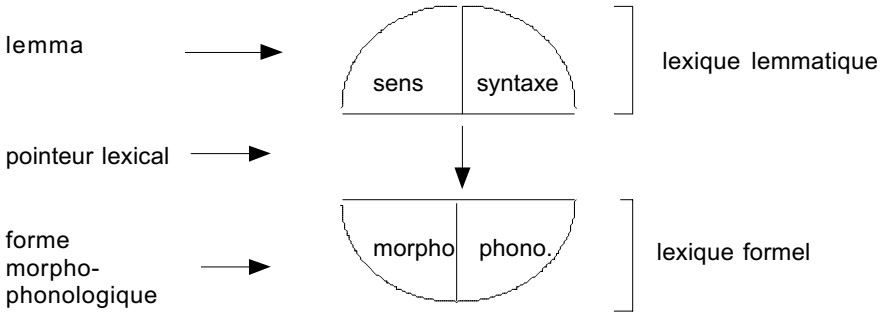


Schéma d'une entrée lexicale (d'après Levelt, 1989 : pp. 188).

Si on adopte ce modèle, on peut penser que ce qu'Aude entreprend en construisant la forme ist gehen, c'est la construction d'une composante morphologique de l'item lexical gehen.

Pourquoi choisit-elle l'auxiliaire sein plutôt que haben ? On pourrait remarquer que le verbe aller en français se conjugue au passé avec l'auxiliaire être et dire qu'il s'agit donc d'un transfert du français. Mais l'origine de ce choix peut aussi être cherchée dans l'input textuel du LN : il s'agirait donc d'une procédure perceptuelle qui coïncide avec l'emploi en français de être comme auxiliaire de aller. Il est impossible de trancher entre ces deux possibilités. Il est également possible qu'elles se renforcent l'une l'autre.

On pourrait se demander pourquoi Aude choisit comme forme initiale une forme composée : *auxiliaire + forme non marquée du verbe* et non une forme quelconque d'imparfait. On peut remarquer que de très nombreux apprenants, quelle que soit leur origine et quelles que soient les conditions d'apprentissage dans lesquelles ils se trouvent impliqués, recourent à cette forme. Ainsi, selon Kuhberg, en va-t-il pour deux enfants non guidés de 11 ans, Nadir, d'origine turque (1987 : pp. 119) et Barbara, d'origine polonaise (1987 : pp. 439) apprenant l'allemand. Pour Dietrich, Klein & Noyau (1995 : pp. 101) :

> le processus d'acquisition des temps du passé (de l'allemand) par des apprenants (adultes) turcs est presque identique à celui des Italiens en ce qui concerne la séquence des paradigmes et le développement des formes morphologiques à l'intérieur de chaque paradigme. Le paradigme du parfait est développé avant le prétérit et l'infinitif est parfois utilisé au début à la place du participe passé dans les deux groupes d'apprenants… La seule forme de prétérit qu'utilise Ayshe à ce moment est war.

Il en va de même, selon les mêmes auteurs, lors de l'acquisition du néerlandais par des apprenants turcs adultes (1995 : pp. 125 et 131).[1]

Il faut cependant noter une différence entre Aude et les autres apprenantes guidées analysées dans Carol (1995), d'une part, et les apprenants non guidés, d'autre part. Chez les apprenantes guidées, la forme *auxiliaire + infinitif* est la forme exclusive, alors que chez les apprenants non guidés, cette forme n'est pas utilisée de façon aussi systématique et ne constitue qu'une possibilité d'expression du passé parmi d'autres. Cette différence s'explique peut-être par le fait que l'enseignement grammatical et peut-être aussi la L1 de nos apprenantes guidées, le français, où le passé composé est la forme ordinaire d'expression du passé, ont limité d'emblée le champ de recherche d'une forme adéquate pour l'expression du passé. Mais d'une manière générale, la combinaison *auxiliaire + infinitif* présente les avantages suivants :

- la forme de base du verbe permet de signaler de quelle activité ou état il s'agit ;

[1] Ces remarques évoquent l'existence possible d'un ordre naturel d'acquisition des morphèmes. Il s'agit là d'un vaste débat qui dépasse le cadre de l'étude actuelle.

- l'auxiliaire + verbe (sous une forme quelconque) suffit pour indiquer la référence au passé ; la morphologie du participe peut être considérée comme redondante pour l'expression du passé.
- l'utilisation de l'infinitif ou d'une forme non marquée pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une forme de base fréquemment utilisée, autant en classe (par ex. pour apprendre le lexique : 'manger' = 'essen', etc.) qu'en situation non guidée où l'apprentissage du système verbal s'opère généralement à partir de formes de base non marquées.

La construction d'une forme de passé s'opère donc d'abord à partir de deux éléments d'un savoir déjà maîtrisé, ce qui facilite l'appariement du concept (de la fonction) à la forme en construction. L'utilisation fréquente de la forme auxiliaire + infinitif en fait une structure bien consolidée (au sens d'Anderson) plus facilement accessible qu'un participe nouvellement appris dans les situations où peu ou pas assez de ressources cognitives seraient disponibles. Dans les cas où le participe n'a pas été mémorisé, la forme de base jointe à l'auxiliaire permet quand même l'expression du passé.

Cette règle procédurale est appliquée à de nombreuses reprises dans le corpus : le 11. 1. 91 : bin gehen, bist gehen ; le 12. 4. 91 : bin gehen (4 fois), bin allé / aller. Chaque emploi couronné de succès (ie. non refusé par l'interlocutrice germanophone) contribue à la consolidation de la règle. On peut donc considérer la règle comme bien établie au terme de la période considérée. Mais cette règle n'en exclut pas d'autres, comme on va le voir.

4.2.2. Premières généralisations

a- le 14. 12. 90, la forme « ist bleiben »

La règle est ici :

r : Si tu veux marquer formellement le passé du verbe bleiben,
alors a) utilise l'auxiliaire sein à la forme conjuguée corresp.
b) utilise la forme non marquée bleiben.

La comparaison de cette règle procédurale spécifique avec la précédente permet d'envisager la possibilité d'une généralisation par remplacement des constantes gehen et bleiben par une variable (cf. Anderson 1983 : 243-4). Ce qui donnerait :

R_A : Si tu veux marquer formellement le passé du verbe,
alors a) utilise l'auxiliaire sein à la forme conjuguée corresp.
b) utilise la forme non marquée du verbe.

Si on retient l'hypothèse que ce travail de généralisation a bien lieu, quel statut doit-on attribuer à la règle générale ? Elle résulte de la catégorisation d'un item lexical :

gehen ⟶ VERBE

et permet par induction l'extension d'une règle procédurale spécifique, propre aux deux items lexicaux particuliers, à la catégorie *Verbe* dont ils relèvent et donc à tous les items de la catégorie. La vertu d'une règle générale est sa productivité. L'induction conduit du particulier au général, d'énoncés sur des éléments isolés d'une classe à des énoncés sur tous les éléments de cette classe. La conclusion d'un raisonnement par induction représente donc un élargissement par rapport aux prémisses. La composante syntaxique-morphologique de toutes les entrées lexicales appartenant à la catégorie *Verbe* se trouve potentiellement enrichie.

Mais cette règle générale (qui comporte évidemment une surgénéralisation) ne pourrait être que d'un niveau de solidité très bas. En effet, parlant de l'acquisition de la langue maternelle, Anderson considère que « deux mots sont placés dans une classe particulière quand la solidité totale de la règle pour chacun des mots dépasse un certain seuil de satisfaction de l'expérience. Ainsi, on ne forme pas de généralisations de classe avant qu'une base suffisante de données ait été créée » (1983 : pp. 283)[1]. S'agissant de L2, on peut penser que le savoir métalinguistique acquis à partir de la maîtrise de L1 précipite le processus de généralisation.

[1] Il est impossible de dire en effet si la généralisation est la cause ou l'effet de l'apparition de la nouvelle forme. Il convient plutôt de l'envisager comme un processus émergent qui accompagne les évolutions des formes langagières.

b- le 14. 12. 90, la forme « hat(te) singen »[1]

r : Si tu veux marquer formellement le passé de singen,
alors a) utilise l'auxiliaire haben à la forme conjuguée corresp.
b) utilise la forme non marquée singen.

Cette règle spécifique constitue une discrimination par rapport à la règle générale R_A : elle exclut singen de la catégorie *Verbe-avec-auxiliaire-sein*. On peut se demander pourquoi Aude procède à cette discrimination. Les remarques faites précédemment à propos de ist gehen sont valables ici également. L'origine de cette forme peut être cherchée dans l'input textuel du LN selon une procédure perceptuelle. En même temps, on peut remarquer que le verbe chanter en français se conjugue avec l'auxiliaire avoir et qu'il y a là quelque chose qui ressemble à un transfert. Enfin, ces deux procédures ne s'excluent pas l'une l'autre.

c- le 11. 1. 91, la forme « bin / bist gehen »

Application de la première règle et première étape de consolidation de cette règle.

d- le 11. 1. 91, la forme « habe geben »

r : Si tu veux marquer formellement le passé de geben,
alors a) utilise l'auxiliaire haben à la forme conjuguée corresp.
b) utilise la forme non marquée geben.

Analogie avec la règle de production spécifique de singen : là aussi la possibilité d'une généralisation doit être envisagée. On aurait donc :

R_B : Si tu veux marquer formellement le passé du verbe,
alors a) utilise l'auxiliaire haben à la forme conjuguée corresp.
b) utilise la forme non marquée du verbe.

e- le 11. 1. 91, la forme « habe bekomm »[2]

r : Si tu veux marquer formellement le passé de bekomm,
alors a) utilise l'auxiliaire haben à la forme conjuguée corresp.
b) utilise la forme non marquée bekomm.

Cette règle est analogue aux règles spécifiques de singen et de geben : la possibilité de la règle générale R_B est donc confirmée.

Mais les deux règles générales :

1) **R_A** : Si tu veux marquer formellement le passé du verbe,
alors a) utilise l'auxiliaire sein à la forme conjuguée corresp.
b) utilise la forme non marquée du verbe.

2) **R_B** : Si tu veux marquer formellement le passé du verbe,
alors a) utilise l'auxiliaire haben à la forme conjuguée corresp.
b) utilise la forme non marquée du verbe.

qui comportent la même condition, s'excluent l'une l'autre dans l'élément a) qui concerne l'emploi de l'auxil. L'existence de ces deux règles générales entraîne une sous-catégorisation des *verbes* en

-verbes avec auxiliaire du passé haben
-verbes avec auxililiaire du passé sein.

Mais sur quelles bases peut s'effectuer le partage ? Quelle règle générale indique l'appartenance à l'une ou l'autre des deux sous-catégories ? Selon Anderson (1983 : pp. 243), la généralisation par remplacement des constantes par une variable implique qu'on ajoute des contraintes supplémentaires dans les productions généralisées, faute de quoi on risque d'avoir une surgénéralisation. Les surgénéralisations contenues dans R_A et R_B se contredisent.

[1]Problème : comment expliquer la forme hatte ? Une hypothèse plausible est qu'il s'agit d'une forme hybride HAT / HATTE indistincte pour la prononciation déficiente d'Aude.
[2]Pour justifier l'assimilation de la forme bekomm à la forme non marquée du verbe, cf. Carol (1995 : pp. 46) : « dans la langue parlée, les locuteurs natifs ont l'habitude de supprimer le suffixe -en et de le remplacer par un allongement de la géminée, allongement qui ne serait pas perçu par l'apprenante. »

Or cette contradiction n'est à aucun moment source de confusion dans le corpus. Au contraire, l'emploi de l'auxil. est tout à fait cohérent. Comment expliquer cette cohérence ? Autrement dit, quelles contraintes supplémentaires ont bien pu être introduites par Aude ? L'hypothèse du transfert évoquée plus haut (selon la règle procédurale : 'choisis l'auxil. comme en français') gagne ici sérieusement en plausibilité, car elle constitue le seul facteur pouvant permettre la discrimination souhaitée. Le savoir sur la L1 étant une source permanente d'analogies pour les productions en L2, on peut penser que la résolution de la contradiction entre R_A et R_B repose sur une analogie avec la langue maternelle d'Aude, c'est-à-dire que les équivalences sémantiques entre aller : gehen, rester : bleiben, chanter : singen, donner : geben, et recevoir : bekommen entraînent une identification de la spécification syntaxique.

Les règles R_A et R_B se trouvent donc remplacées par une règle R_C :

R_C : Si tu veux marquer formellement en allemand le passé du verbe,
alors a) choisis l'auxiliaire du passé comme en français,
b) utilise la forme non marquée du verbe.

L'emploi de l'auxiliaire que fait Aude sera en effet constamment congruent avec l'emploi de l'auxiliaire en français (à une exception près : ich habe mich verloren. Cf. infra).

L'apprentissage effectué par Aude jusqu'ici peut être synthétisé dans le schéma suivant :

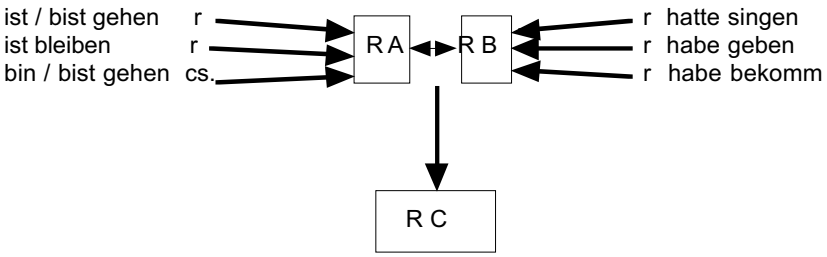


Schéma récapitulatif de l'apprentissage (1)

La règle générale R_C se situe à une place pivot. Elle concerne les deux éléments qui concourent à la formation du parfait : l'auxiliaire et la forme du verbe. Comme on l'a dit, la quasi-totalité des choix d'auxiliaire d'Aude sera dans la suite conforme à R_C. Cette règle, qui est dans une certaine approximation avec la norme de l'allemand, suffit apparemment sur ce point pour les besoins communicatifs actuels d'Aude et lui permet de concentrer son attention sur l'autre problème : la forme du verbe va se situer désormais au centre du travail cognitif d'Aude et donner lieu à la constitution des trois et même des quatre prochaines règles générales que nous allons maintenant analyser. Cette constitution de règles nouvelles qui vont progressivement vers un système plus proche du système de la langue-cible n'empêche cependant pas, pendant la période couverte par notre corpus, la consolidation de la règle R_C qui est d'un emploi simple : ist gross werden (le 15. 3. 91), bin gehen (4 fois le 12. 4.) et habe lernen (le 12. 4.).

4.2.4. La formation du participe passé

Le même jour, 11. 1. 91, Aude produit encore :

a- le 11. 1. 91, la forme « habe gesehen »

r : Si tu veux marquer formellement en allemand le passé du verbe sehen,
alors a) choisis l'auxiliaire du passé comme en français.
b) ajoute le préfixe ge- à la forme non marquée sehen.

Cette règle est une discrimination par rapport à R_C : on ajoute le préfixe ge- spécifiquement au verbe sehen pour obtenir une forme de pp. différente de la forme non marquée. C'est le début du travail cognitif sur la formation du pp. En se concentrant sur ce seul point, on pourrait formuler la règle de la manière suivante :

r : Si tu veux former le participe passé de sehen,
alors ajoute le préfixe ge- à la forme non marquée.

C'est cette formulation simplifiée que nous emploierons désormais.

b- le 11. 1. 91, la forme « ist passiert »

r : Si tu veux former le participe passé de passieren,
alors supprime le suffixe -en de la forme non marquée
et remplace-le par le suffixe -t.

Cette règle spécifique de production est une autre discrimination par rapport à R_C. La discrimination précédente concernant sehen portait sur le préfixe ge- du pp. Celle-ci porte sur le suffixe -t.

Mais passiert est ici l'emploi avéré du verbe passieren. Il est impossible de dire si Aude avait déjà rencontré ce verbe sous sa forme infinitive. Par ailleurs, nous savons que l'interlocutrice d'Aude vient d'employer la forme ist passiert. Il faut donc admettre la possibilité d'un cheminement à partir de la forme passiert identifiée comme forme du participe passé. On est amené à admettre l'hypothèse d'une règle procédurale :

r : Si tu veux dire passé,
alors dis passiert.

Mais Aude possède évidemment assez de savoir métalinguistique pour, à partir de là, reconstruire la forme de base à partir d'une analogie du type :

passiert est pour passieren
comme passé pour passer

Cette analogie ramène la règle procédurale ci-dessus à la précédente et s'inscrit ainsi dans le processus de généralisation. Il en va de même plus loin pour erzählt et erzählen.

c- le 25. 1. 91, la forme « ge-öre hören »

r : Si tu veux former le participe passé de hören,
alors ajoute le préfixe ge- à la forme non marquée.

Analogie avec la règle spécifique pour sehen, donc éventualité d'une généralisation R_D.

R_D : Si tu veux former le participe passé des verbes,
alors ajoute le préfixe ge- à la forme non marquée.

Cette règle entre évidemment en concurrence avec la règle R_C qui n'est pas abolie pour autant.

La règle R_D va se trouver consolidée par gesehen le 12. 4. 91, puis par habe gelassen le 31. 5. et ist gewerden (4 fois le 31. 5.)

d- le 25. 1. 91, la forme « hat erzähl(t) »[1]

r : Si tu veux former le participe passé de erzählen,
alors supprime le suffixe -en de la forme non marquée
et remplace-le par le suffixe -t.

Si on admet que erzähl = erzählt, il y a analogie avec la règle spécifique pour passiert et il y a donc éventualité d'une généralisation :

R_E : Si tu veux former le participe passé des verbes,
alors supprime le suffixe -en de la forme non marquée
et remplace-le par le suffixe -t.

Comme la précédente, cette règle entre également en concurrence avec la règle R_C. Cette règle est consolidée le 31. 5. par hat öffnet.

Depuis la constitution de la règle R_C, l'apprentissage a donc suivi le parcours suivant :

[1] La forme « erzähl » effectivement réalisée pour « erzählt » est due probablement à la difficulté de prononciation pour un francophone.

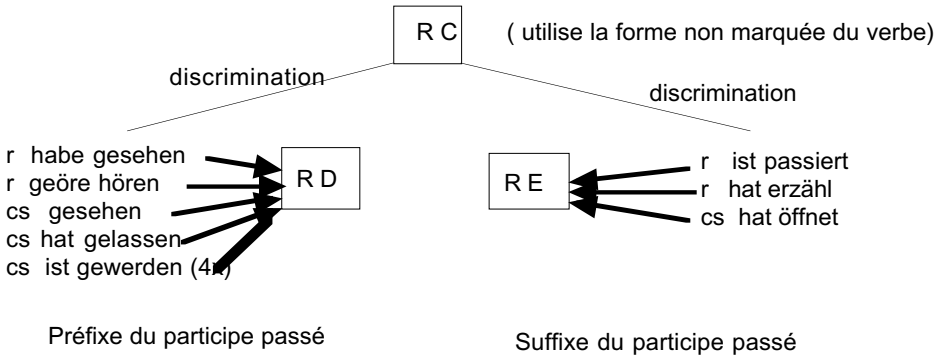


Schéma récapitulatif de l'apprentissage (2)

e- le 25. 1. 91, la forme « ich habe angst gehabt »

r : Si tu veux former le participe passé de haben,
alors ajoute le préfixe ge- à la forme non marquée.
supprime le suffixe -en de la forme non marquée
et remplace-le par le suffixe -t.

Cette règle portant spécifiquement sur le verbe haben est une nouvelle discrimination par rapport à R_C. Mais aussi par rapport à R_D et R_E qu'elle réunit en une seule règle. Cette règle spécifique a pour résultat une formation conforme à la norme de la langue-cible : ge-hab-t. On voit qu'à ce stade, une certaine confusion ou complexité règne entre plusieurs règles procédurales concurrentes concernant la formation du participe passé.

f- le 8. 2. 91, la forme « habe gemacht »

r : Si tu veux former le participe passé de machen,
alors ajoute le préfixe ge- à la forme non marquée.
supprime le suffixe -en de la forme non marquée
et remplace-le par le suffixe -t.

Analogue à la règle spécifique pour haben, donc possibilité d'une généralisation :

R_F : Si tu veux former le participe passé des verbes,
alors ajoute le préfixe ge- à la forme non marquée.
supprime le suffixe -en de la forme non marquée
et remplace-le par le suffixe -t.

Cette règle procédurale générale, formée à partir de deux verbes particulièrement fréquents dans la langue, résulte de la conjonction des règles R_D et R_E. Elle donne une règle de formation du participe passé conforme à la règle de formation du participe passé des verbes réguliers en langue-cible, mais évidemment surgénéralisée. La contradiction avec la règle R_C, ainsi qu'avec les règles R_D et R_E, qui continuent à être appliquées, ne sera pas résolue à l'intérieur de notre corpus.

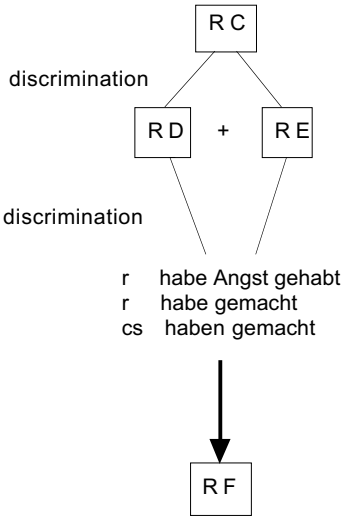


Schéma récapitulatif de l'apprentissage (3)

4.2.5. Nouveaux progrès de l'apprentissage : l'apparition de l'alternance vocalique

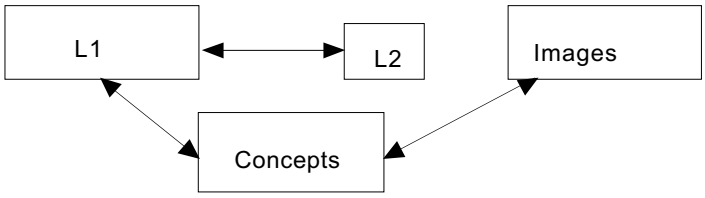
a- la forme « ich habe mich verloren » du 25. 1. 91

En ce qui concerne le choix de l'*auxiliaire*, cette forme est difficile à analyser. Le problème vient de ce qu'Aude ne peut avoir entendu la forme ich habe mich verloren dans la bouche d'un LN. En effet, ce choix du verbe verlieren n'est pas conforme à l'usage de l'allemand (on dirait : ich habe mich verirrt). Il pourrait donc s'agir (1è hypothèse) d'une formation analogique avec le français je me suis perdu (le français ne connaît pas au niveau lexical la distinction verirren / verlieren) et donc d'une forme de transfert. Mais le choix de l'auxiliaire n'est pas conforme à la règle toujours appliquée par Aude jusqu'ici : 'si tu veux marquer formellement le passé en allemand, alors choisis l'auxiliaire comme en français' ; il est au contraire conforme à l'allemand standard qui veut que pour les verbes pronominaux on emploie l'auxiliaire haben. On aurait donc affaire en même temps à une discrimination par rapport à la règle d'Aude concernant les auxiliaires.

r : Si tu veux marquer formellement le passé de sich verlieren,
alors a) choisis l'auxiliaire haben

Cette discrimination resterait un cas unique dans notre corpus. Une seconde hypothèse, plus simple et plus vraisemblable, est que le point de départ analogique d'Aude soit j'ai perdu qui devient ich habe verloren. À cette forme, Aude ajoute le pronom mich. Il s'agirait également d'un transfert.

Au vu de cet exemple, on peut analyser le processus du transfert de la manière suivante. Les deux lemmas distincts correspondant aux lexèmes allemands verlieren / sich verirren sont représentés en français par deux variantes du même lexème perdre / se perdre. Il en va de même dans l'idiolecte d'Aude : verlieren / sich verlieren. On peut en conclure que c'est à partir du lexème unique de L1 (et non à partir des lemmas) qu'Aude construit son lexème idiolectal. On peut voir là un indice du rôle de médiation joué par L1 à ce stade de l'apprentissage et un argument en faveur de la théorie du *bilinguisme subordonné* ('subordinative bilingualism', Weinreich, 1953) au stade initial de l'apprentissage de langue étrangère. Dans le bilinguisme subordonné, dit Weinreich, « les référents des signes dans la langue en cours d'apprentissage peuvent être non des 'choses' réelles, mais des signes 'équivalents' dans la langue déjà connue. » Dans le modèle dit d'*association des mots* ('word association model') de Potter et al. (1984), comme dans le modèle du bilinguisme subordonné de Weinreich, L2 est en contact avec L1 au niveau lexical au moyen d'associations entre les mots.



« L'accès aux concepts à partir des mots de L2 est médiatisé par L1 par l'activation d'équivalents de traduction de L1 » (Kroll, 1993 :pp. 66). Il faut préciser que, si cette théorie du bilinguisme subordonné peut être retenu pour expliquer certains phénomènes au stade interprétatif de l'apprentissage, la seconde phase de l'apprentissage, le stade associatif, consiste précisément à s'affranchir de cette sujétion par rapport à L1.

En ce qui concerne la formation du *participe passé*, la règle est la suivante :

r : Si tu veux former le participe passé de sich verlieren,
remplace -lier- par -lor-.

Il s'agit d'une discrimination par rapport à RF. On voit ici pour la première fois l'alternance vocalique, caractéristique des verbes irréguliers en allemand standard, intervenir dans la formation d'un participe passé.

b- le forme « habe verstanden » du 8. 2. 91 et du 15. 3. 91

r : Si tu veux former le participe passé de verstehen,
remplace -steh- par -stand-.

Cette règle procédurale spécifique est également une discrimination par rapport à R_F. Elle est proche de la règle spécifique précédente, mais elle ne lui est pas identique, puisqu'il ne s'agit pas d'une simple alternance vocalique, mais d'une modification de tout le radical du verbe. Toutefois, la forme verstanden apparaissant très fréquemment dans le discours en classe, elle pourrait aussi être tenue pour une forme figée.

c- le 15. 3. 91, la forme « ich habe verstanden »

Consolidation de la règle spécifique ci-dessus.

d- le 15. 3. 91, la forme « ist gross werden »

Application de la règle générale R_C et consolidation.

e- le 15. 3. 91, la forme « sie wohnten »

r: si tu veux dire : ils habitaient,
alors dis : sie wohnten.

Cette forme est la répétition immédiate d'un énoncé du LN. Elle est la seule forme de prétérit attestée pendant une longue période. Peut-être est-elle liée à l'expression de la fiction (il s'agit d'un conte). Il pourrait alors s'agir de l'amorce d'un nouveau sous-système du passé, alors que le sous-système du parfait (en emploi déictique) est en voie de stabilisation.

f- le 15. 3. 91, la forme « ist verloren » au lieu de « hatte sich verirrt »

Consolidation de la règle d'alternance vocalique de verlieren.

g- le 12. 4. 91, la forme « sie haben gef- sie fangen an »

On peut y voir une application de R_D. Mais l'auto-correction marque la perception d'un problème nouveau à résoudre : que faire du préfixe séparable au pp. ? C'est-à-dire qu'Aude a ici la perception qu'il serait nécessaire d'opérer une discrimination par rapport à R_D, mais elle échoue à opérer cette discrimination.

h- le 12. 4. 91, la forme « bin gehen » (4 fois)

Application de R_C et consolidation.

i- le 12. 4. 91, la forme « bin aller / allé »

id.

j- le 12. 4. 91, la forme « gesehn »

Application de R_D et consolidation.

k- le 12. 4. 91, la forme « haben gemacht »

Application de R_F et consolidation.

l- le 12. 4. 91, la forme « bin gegangen »

r : si tu veux former le participe passé de gehen,
alors ajoute le préfixe ge- à la forme non marquée
et remplace -geh- par -gang-.

Cette nouvelle règle spécifique pour gehen entre en contradiction avec la règle bin gehen qu'on a vu appliquée au cours de la même séance. **:** l'émergence du phénomène de

l'alternance vocalique caractéristique du pp. des verbes irréguliers se fait plus insistante sous une forme proche de verstanden.

m- le 12. 4. 91, la forme « sprech hab gesprochen »

r : si tu veux former le participe passé de sprechen,
alors ajoute le préfixe ge- à la forme non marquée
et remplace -sprech- par -sproch-.

L'alternance vocalique pour la formation du participe passé est apparue sous une forme simple avec verloren. Elle est ensuite reparue avec une modification de tout le radical verbal dans verstanden.

Avec gegangen et gesprochen, s'ajoute au seul phénomène d'alternance vocalique du radical verbal sous une forme simple (verloren) ou complexe (verstanden) pour la formation du participe passé, l'utilisation du préfixe ge-, donnant des formes simple (gesprochen) ou complexe (gegangen). Dans ces conditions, il paraît difficile d'envisager l'éventualité d'une généralisation. On devrait plutôt garder l'idée d'une somme non close de discriminations spécifiques.

n- le 12. 4. 91, la forme « haben genomm »

Alternance vocalique comportant des similitudes avec sprechen / gesprochen ; la quantité de la voyelle diffère : nehmen / genommen, mais ce trait est-il pertinent ?

o- le 31. 5. 91, la forme « hat gelassen »

Application de R_D et consolidation.

p- le 31. 5. 91, la forme « hat öffnet »

Application de R_E et consolidation.

q- le 31. 5. 91, les formes « ist gewerden », « gross gewerden », « mann gewerden », « älte gewerden »

Application de R_D à 4 reprises et consolidation.

r- le 31. 5. 91, la forme « ist reinkomm »

Le problème est analogue à celui qui a été évoqué ci-dessus pour anfangen : formation du participe passé pour les verbes à particule séparable. La solution n'est toujours pas trouvée.

On voit qu'au terme de cette période d'observation, le phénomène complexe de l'alternance vocalique n'est pas encore maîtrisé, mais qu'il donne lieu à une activité cognitive intense.

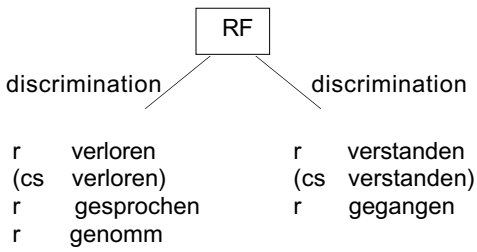
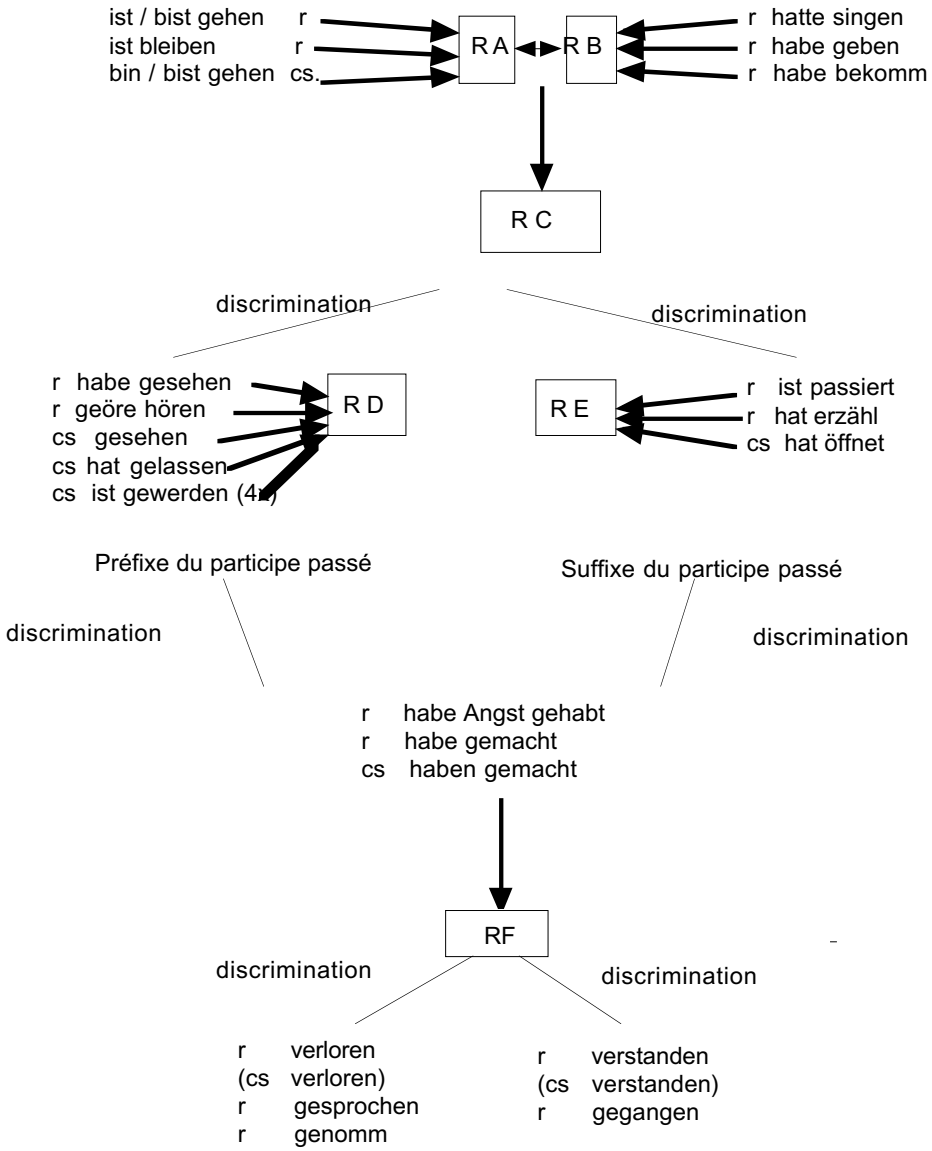


Schéma récapitulatif de l'apprentissage (4)

4.3. Schéma récapitulatif complet de l'apprentissage au cours de la période considérée



5. Conclusions

Les conclusions que nous voudrions formuler concernent le mécanisme de l'apprentissage de L2, dans la mesure où il est possible de généraliser à partir d'un corpus aussi limité. Elles comportent aussi un certain nombre de remarques méthodologiques.

Sur ce point, on peut remarquer d'abord que la différence entre la méthode d'analyse en règles de production utilisée ici et la méthode classique d'analyse des données longitudinales réside dans le fait que la méthode classique tend à classer les occurrences données selon des critères venus des règles descriptives d'une grammaire, c'est-à-dire des critères étrangers aux apprenants, alors que la méthode des règles de production cherche à reproduire la démarche cognitive de l'apprenant en s'attachant à formuler les règles de production qu'il a pu employer.

En second lieu, la méthode classique d'analyse des données acquisitionnelles fait souvent usage d'un concept d'imitation emprunté au sens commun : l'imitation comme reproduction plus ou moins défaillante du modèle. Le travail cognitif de l'apprenant est ignoré. Implicitement, on a affaire à un schéma *stimulus-réponse* (S-R). La méthode des règles de production permet d'analyser en quoi consiste l'imitation selon un schéma vraiment cognitif : *stimulus-cognition-réponse* (S-C-R).

En troisième lieu, la méthode des règles de production prend pleinement en compte la variabilité des lectes d'apprenant et les considère comme la manifestation du travail cognitif d'élaboration de règles selon une logique d'apprentissage et non comme les scories inévitables d'une progression pré-programmée ou comme le résultat d'influences extérieures. L'apprentissage de LE n'apparaît plus comme l'insertion progressive dans un moule préfabriqué (le système de la langue-cible), vision somme toute assez passive de l'apprentissage, encore proche d'une conception behavioriste, ou comme la manifestation d'un système latent dans la faculté de langage, mais comme une re-création progressive, une construction sur la base de mécanismes cognitifs généraux.

En ce qui concerne l'apprentissage lui-même, le caractère instable et parfois contradictoire des productions d'Aude montre qu'il s'agit de tâches à résoudre comme des résolutions de problème, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un traitement contrôlé et dirigé par un but ('top-down processing'), même lorsque l'origine des formes nouvelles est à chercher dans l'input textuel, c'est-à-dire qu'elle est au départ à mettre au compte d'une tâche perceptuelle relevant d'un traitement 'bottom-up' ou 'data-driven'.

En ce qui concerne la logique de l'apprentissage, il est possible de faire quelques hypothèses. Dans la mesure où on peut extrapoler à partir de l'apprentissage particulier qu'est la construction d'un système de passé en allemand, on constate que le travail d'apprentissage consiste d'abord, en réponse à un besoin individuel d'expression de la distinction fonctionnelle entre présent et passé, à trouver une formulation grâce à l'application interprétative du principe général d'analogie à un savoir déclaratif venu soit de L1, soit de l'input textuel du LN. Ce processus cognitif d'interprétation permet de faire de ce savoir déclaratif un savoir procédural, c'est-à-dire une règle de production particulière. La reproduction de ce processus interprétatif particulier sur une ou plusieurs occurrences présentant des analogies reconnues conduit à une généralisation par induction. La règle de production générale ainsi construite n'a cependant qu'un caractère provisoire : une discrimination conduit ensuite à une nouvelle règle générale provisoire. Le tableau synthétique des productions d'Aude dans l'acquisition du système du parfait fait apparaître que la logique de cet apprentissage consiste peut-être dans la construction par généralisation de systèmes idiosyncrasiques qui, ayant atteint un certain niveau de stabilisation, sont remis en cause (sous l'effet du feedback externe ou de computations internes) par des discriminations spécifiques qui s'étendent ensuite et se généralisent plus ou moins pour conduire à un nouveau système plus proche de la norme de la langue-cible. L'analyse de notre corpus nous conduirait donc à penser que *le travail d'apprentissage consiste en une construction progressive de nature inductive par généralisation et discrimination de la règle conventionnelle qui a cours dans la langue-cible.*

Implicitement apparaît le rôle de l'interaction dans ce processus. Le besoin fonctionnel initial de trouver une forme permettant de distinguer le passé du présent naît des exigences de la communication. C'est encore dans l'interaction avec le LN que la forme primitive (auxiliaire + forme non marquée du verbe) évolue peu à peu vers la forme normale, conventionnelle. Le social se trouve donc à l'origine de l'apprentissage. Le social est également le moteur de l'apprentissage en lui donnant un but (l'intégration à la communauté des locuteurs de l'allemand) et en mettant à la disposition de l'apprenant des moyens de contrôle des progrès de l'apprentissage. L'interaction de communication est à l'origine de la cognition d'apprentissage en suscitant le besoin d'apparier fonction et forme et cette cognition rend possible l'interaction de communication dans laquelle l'apprenant trouve la direction de son apprentissage. Mais cette place essentielle de l'interaction de communication ne doit pas conduire à penser qu'elle serait une condition suffisante de l'apprentissage : cognition et interaction sont dans une relation dialectique de complémentarité nécessaire ; il n'y a d'interaction de communication que s'il y a cognition, et il n'y a apprentissage que s'il y a interaction de communication. C'est dans la relation de communication avec des partenaires sociaux compétents qu'on apprend à construire les moyens formels de la communication, parce que le langage est une habileté définie socialement et repose sur une convention sociale.

Dans le modèle d'Anderson, construit essentiellement à partir de l'apprentissage des mathématiques, généralisation et discrimination, qui nous apparaissent ici comme les mécanismes centraux de l'apprentissage, sont constitutives du *réglage de la production* ('production tuning') qui caractérise la 3è phase de l'apprentissage. Ici apparaîtrait donc une spécificité de l'apprentissage de L2 qui tient sans doute au caractère social du langage.

Dans le cas des mathématiques, l'apprenant connaît une règle (savoir déclaratif) et doit apprendre à l'appliquer, à découvrir les exemples qu'elle subsume. Le travail est de nature déductive. Il n'en va pas de même dans l'apprentissage de langue où c'est la règle qui doit être découverte à partir des exemples. Il n'y a pas de règle logique qui dise quelle forme correspond à quelle fonction. Le processus même de l'apprentissage de langue réside dans la succession en zigzag des généralisations et des discriminations, alors que dans les mathématiques une règle est donnée et le champ d'application reste à découvrir. Et cette différence tient au fait que, du côté des mathématiques, l'édifice scientifique est logique et universel, tandis qu'une langue est un ensemble conventionnel (au sens de Lewis, 1969) qui repose seulement sur le savoir réciproque qu'ont les locuteurs de leurs routines communes de communication.

Références bibliographiques

Anderson (J.). 1982. « Acquisition of Cognitive Skill ». in : *Psychological Review*, 84, 4, PP. 369-406.

Anderson (J.). 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Anderson (J.). 1996. *Kognitive Psychologie.* Heidelberg : Spektrum.

Anderson (J.). 1987. « Skill Acquisition : Compilation of Weak-Method Problem Solutions ». in : *Psychological Review*, 94, 2, pp. 192-210.

Apostel (L.). 1976. « Practical Modalities, Practical Inferences, and Practical Knowledge ». in : *Communication et Cognition*, 9, pp.173-278.

Bange (P.). 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action.* Paris : Hatier-Didier.

Bange (P.). 2000. « Le rôle de la communication dans les processus cognitifs de l'apprentissage de L2 ». in : *Cognition, langue et culture, éléments de théorisation didactique.* Cahiers du GEPED. Actes de la journée d'étude du 17 Mars 2000.

Bange (P.). 2000. « La relation entre langue maternelle et langue seconde dans une perspective psycholinguistique ». Communication au colloque d'Avignon, octobre 2000.

Bange (P.). (à paraître) « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'appropriation de langue étrangère ». in : Cicurel (F.) & Véronique (D.), (eds.). *Discours, action et appropriation des langues.* Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Bange (P.), Carol (R.) & Griggs. (P.). 2000. « Conscience linguistique et acquisition des langues secondes ». in : Holtziger (G.) & Wendt (M.), (eds.). *Didactique comparée des langues et études terminologiques*. Frankfurt, Main : Peter Lang.

Bruner (J.). 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire.* Paris : P. U. F.

Carol (R.). 1995. « L'acquisition de la temporalité en allemand langue seconde par des apprenants guidés ». 2 vol. Thèse de doctorat. Université Lyon 2.

Carol (R.). 1998. « L'acquisition de la morphologie verbale de l'allemand par trois apprenants guidés ». in : Souchon (M.), (ed.). *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères.* Besançon : Université de Franche-Comté.

Carol (R.). 1999. « Les conditions socio-cognitives de l'apprentissage de la référence au passé en cours d'immersion et en cours de langue traditionnel et leur impact sur les modalités et l'itinéraire d'acquisition ». Colloque international *FOCAL*. Sorbonne Nouvelle, Paris.

Carol (R.). 2000. « Apprendre à communiquer dans une classe de langue vivante. L'analyse des exercices dans une perspective cognitive ». Colloque international : *L'appropriation d'une langue seconde en milieu guidé*. Bruxelles : Vrije Universiteit.

Clark (H.) & Clark (E.). 1977. *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics.* New York : Harcourt Brace Jovanich International Edition.

Dietrich (R.), Klein (W.) & Noyau (C). 1995. *The Acquisition of Temporality in a Second Language.* Amsterdam.

Grice (P.).1968. « Utterer's Meaning, Sentence-Meaning, and Word-Meaning ». in : *Foundations of Language,* 4, pp. 1-18.

Griggs (P.). 1998. « L'effet de la tâche sur la régulation de l'activité métalinguistique entre apprenants partageant la même langue maternelle ». in : Souchon (M.) (ed.). *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères.* Besançon : Université de Franche-Comté, pp. 103-115.

Griggs (P.). 1999. « Marques transcodiques, communication et acquisition dans les interactions entre apprenants partageant la même L1 ». in : *Cahiers du français contemporain,* 5, pp. 53-69.

Griggs (P.). à paraître. « À propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production en L2 ». in : Véronique (D.) & Cicurel (F.), (eds.). *Discours, action et appropriation des langues.* Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Griggs (P.). à paraître. « Assessment of the role of communicative tasks in the development of second language oral production skills ». in : Housen (A.) & Pierrard (M.), (eds.). *Current Issues in Instructed Second Language Learning*. Brussels : Mouton De Gruyter.

Krashen (S.). 1994. « The Input Hypothesis and Its Rivals ». in : Ellis (N.), (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages.* London : Academic Press, pp. 45-78.

Kroll (J.) 1993. « Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language ». in : Schreuder (R) & Weltens (B), (eds.). *The Bilingual Lexicon.* Amsterdam : Benjamins, pp. 53-81.

Kühberg (H.) 1987. *Erwerb der Temporalität des Deutschen durch 2 elfjährige Kinder mit ausgangssprache Türkisch und Polnisch.* Frankfurt, Main : Peter Lang.
Levelt (W.). 1989. *Speaking. From Intention to Articulation.* Cambridge, Mass. : MIT Press.
Lewis (D.).1969. *Convention : A Philosophical Study.* Cambridge, Mass. : MIT Press.
Miller (G.-T.), Galanter (E.) & Pribram (K.). 1960. *Plans and the Structure of Behaviour*. New York : Holt.
Potter (M.), So (K.), Eckart (B. von) & Feldman (L.). « Lexical and Conceptual Representation in Beginning and Proficient Bilinguals ». in : *Journal of Verbal Learning and Vebal Behavior*, 23, pp. 23-38.
Weinreich (U.). 1953 *Languages in Contact : Findings and Problems.* New York, La Haye : Mouton [réimprimé en 1974].

Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère

Par Liesbeth Hendrix, Alex Housen & Michel Pierrard[1]
Vrije Universiteit Brussel
Fond National de la Recherche Scientifique
(Belgique, Flandres)

Novembre 2002

1. Introduction

L'appropriation d'une langue seconde en milieu scolaire est généralement associée à une sorte d'enseignement cherchant à favoriser la maîtrise par l'apprenant de traits structuraux spécifiques de la langue cible. La contribution d'une telle instruction formelle au développement des compétences langagières, et plus particulièrement à l'acquisition d'une connaissance spontanée de la langue cible, est controversée. Des études récentes suggèrent que son efficacité dépendra largement d'un certain nombre de facteurs, comme le genre d'instruction formelle, la nature de la structure cible ou le type d'apprenant (Hulstijn & De Graaff, 1994 ; Spada, 1997 ; Norris & Ortega, 2000 ; Ellis, 2001).

L'étude des divers facteurs mentionnés reste encore fragmentaire et se centre souvent sur un type de tâche langagière très contraint. La présente contribution fait partie d'une recherche plus ample visant à observer systématiquement l'impact d'un certain nombre de ces facteurs sur divers types de tâches langagières dans un contexte maintenu constant : âge des apprenants, structure et niveau de l'enseignement, langue source et langue cible identiques (cf. aussi Hendrix, Housen & Pierrard, 2002).

Elle se centre spécifiquement sur l'un de ceux-ci, le type d'instruction axée sur la forme (IAF). Les sortes d'IAF sont distinguées ici au moyen de deux dimensions indépendantes :

- la *manière* dont le centrage sur la forme est réalisé, et
- le *mode d'implémentation* de cet enseignement formel[2].

La première dimension oppose d'abord une *approche implicite*, matérialisée ici au moyen d'un input sélectionné et renforcé mais sans centrage déclaré sur la forme pendant l'enseignement, et une *approche explicite,* qui combine renforcement de l'input et centrage manifeste sur la forme au moyen de descriptions ou d'activités métalinguistiques.

L'autre dimension est le « *mode d'implémentation »,* qui permet de différencier diverses sortes d'IAF au sein de l'approche explicite. Le « mode d'implémentation » est une combinaison de deux paramètres, le moment et l'orientation de l'implémentation.

(a) Le premier paramètre renvoie au *moment* dans le processus instructionnel où la règle métalinguistique est implémentée. Nous faisons la distinction entre une *instruction opérant sur l'input* qui est fourni aux apprenants et une *instruction agissant sur l'output* que les apprenants mêmes produisent. Dans l'instruction basée sur l'input, les apprenants ne sont pas incités à produire la structure cible même ; ils sont entraînés à reconnaître et à comprendre des occurrences de cette structure dans l'input – des textes écrits ou oraux – et à les rattacher à la règle métalinguistique.

[1] L'ordre des auteurs est purement alphabétique.
[2] Pour obtenir une série de conditions d'enseignement nettement contrastées, nous définissons les différents traitements de façon tranchée et sans doute quelque peu arbitraire. Dans le processus d'appropriation même qui se déroule dans un milieu scolaire « naturel », la polarité postulée au niveau des conditions d'enseignement sera, nous en sommes bien conscients, beaucoup moins prononcée.

En opposition à cela, dans le cas de l'instruction basée sur l'output, les apprenants sont invités à produire la structure cible et leur propre production de la structure cible, leur output, constitue la base pour le travail avec la règle formelle.

(b) Le deuxième paramètre est *l'orientation* de l'implémentation. Nous distinguons dans ce cas-ci une *instruction inductive* et *déductive*. En résumé, l'instruction inductive développe une approche « du bas vers le haut » ; elle engage l'apprenant dans un « processus guidé de découverte » de la règle grammaticale, sur base de l'input langagier ou de son propre output. Dans le cas de l'instruction explicite déductive, les apprenants reçoivent la règle formelle et ils doivent rattacher les différentes composantes de la règle à des occurrences pertinentes et correctes de la structure cible, à nouveau soit dans l'input, soit encore dans leur output. Ce deuxième paramètre ne sera pas considéré dans la présente contribution. Des données concernant l'orientation de l'implémentation sont commentées dans Hendrix, Housen & Pierrard, 2002.

L'efficacité des différents types d'IAF a été examinée au moyen d'une étude quasi expérimentale qui impliquait l'enseignement de deux structures grammaticales (la formation et l'emploi du conditionnel présent et la place de la négation de phrase) et leur apprentissage par environ 100 apprenants néerlandophones de français langue étrangère, élèves de troisième année de l'enseignement secondaire, âgés de 14 ans ou plus (pour des informations complémentaires concernant le choix du groupe et des structures cibles, cf. Hendrix, Housen & Pierrard, 2001 ; 2002).

Les données récoltées pour les différents types d'enseignement et pour les diverses structures linguistiques contribueront à fournir des réponses aux questions suivantes :

1) Suffit-il de sélectionner et de renforcer l'apport langagier (l'input) ou faut-il un pointage métalinguistique sur la forme pendant l'enseignement ?

2) Le pointage / centrage sur la forme doit-il plutôt être associé à la compréhension (traitement de l'input) ou à la production (traitement de l'output) de l'apprenant ?

3) L'apport des différents types d'enseignement est-il différent d'après la sorte de tâche langagière à réaliser ?

Elles devraient également fournir un apport au débat plus général en cours concernant l'éventuelle interface entre connaissance explicite et connaissance implicite en appropriation de L2.

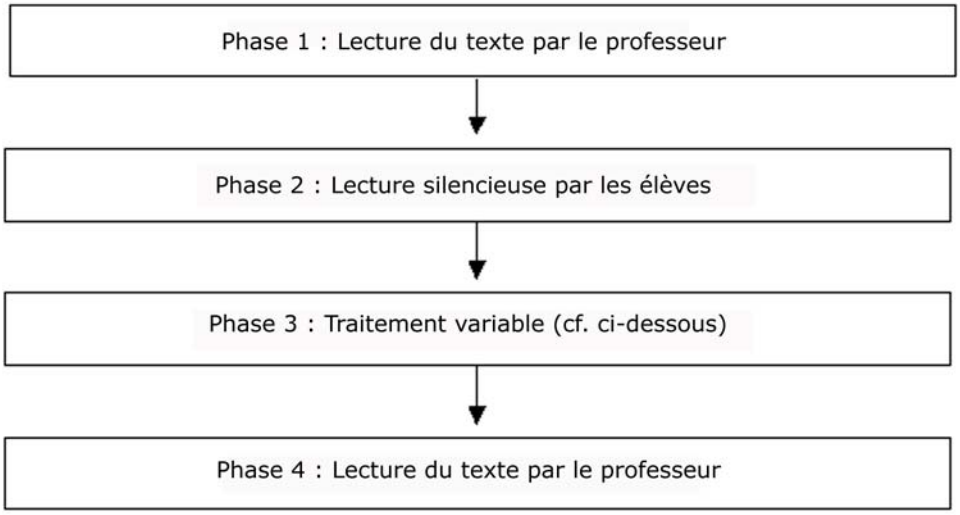
2. Méthodologie

Les apprenants ont reçu un enseignement à propos de ces deux structures cibles d'après cinq conditions d'implémentation basées sur des combinaisons différentes du degré de centrage sur la forme, du moment et de l'orientation de l'instruction : d'un côté un enseignement implicite et de l'autre quatre modes d'instruction explicite, soit les modes input déductif, input inductif, output déductif et output inductif.

2.1. Implémentation de l'enseignement

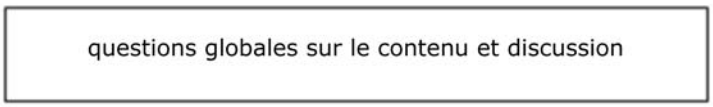
Le traitement consiste en quatre cours de 25 minutes par structure cible, chaque leçon étant constituée de quatre phases. Les phases 1, 2 et 4 sont identiques dans toutes les conditions. Seule la phase 3 est différente. Tous les cours débutent avec un texte qui contient une présence renforcée d'occurrences de la structure cible (« input flood »).

L'organisation de l'enseignement de chacun des modules de cours de 25 minutes (au rythme d'un module par semaine durant quatre semaines) peut être résumée par le schéma ci-dessous.

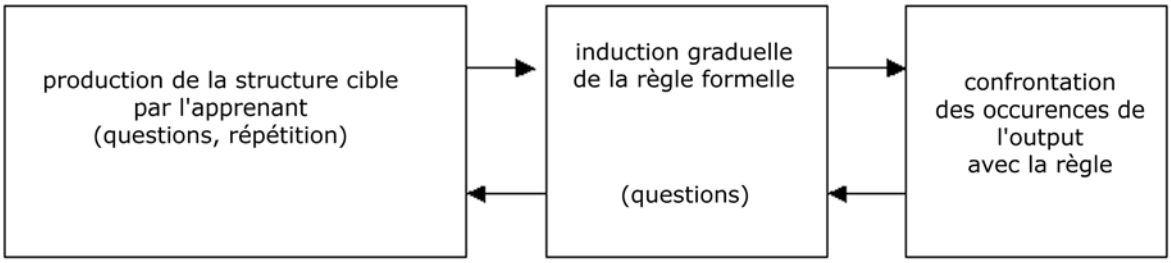


Dès lors, le processus d'enseignement proposé aux cinq groupes se différencie uniquement au moment de la phase 3. Celui-ci comprend en effet des activités différenciées selon le groupe considéré :

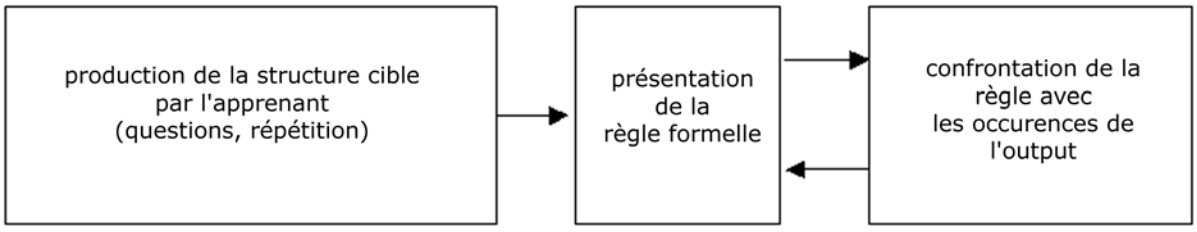
(a) instruction implicite :



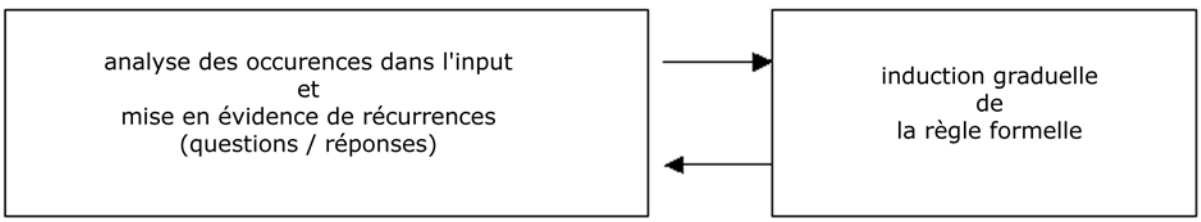
(b) instruction explicite output inductif :



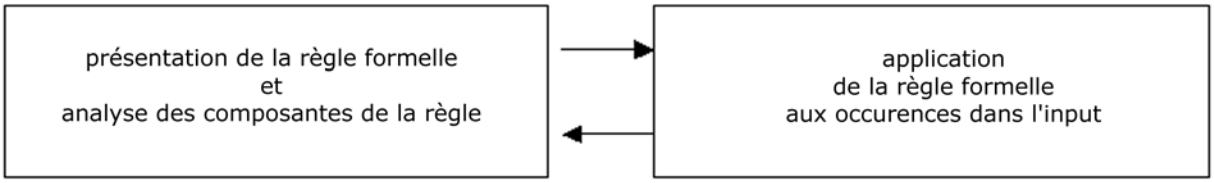
(c) instruction explicite output déductif :



(d) instruction explicite input inductif :



(e) instruction explicite input déductif :



Les différents groupes se distinguent donc par le type d'apport instructionnel qu'ils ont reçu. Illustrons ce schéma par la description des activités d'enseignement des trois groupes dont nous examinerons les données dans la présente contribution :

Le groupe *« instruction implicite »* ne bénéficie que d'un input renforcé. Pour le reste, les apprenants sont appelés à répondre à des questions de contenu à propos des textes. Les quatre groupes « instruction explicite » sont impliqués par contre dans des activités métalinguistiques orientées sur la formation et l'emploi des structures cibles, mais ils le font de façon différente et à différents moments.

Après la lecture du texte par l'enseignant, les apprenants du groupe *explicite « output déductif »* par exemple sont amenés, à partir de questions sur le contenu qui élicitent des réponses orientées, à produire des occurrences de la structure cible. La règle formelle leur est alors fournie immédiatement après la production des premiers énoncés. Chaque production ultérieure de la structure cible est ensuite systématiquement confrontée à la règle formelle.

Le groupe *explicite « input déductif »,* au contraire, reçoit de suite la règle formelle après la lecture du texte par l'enseignant. La règle est expliquée et ensuite illustrée à partir de l'input des occurrences dans le texte de départ. Ces apprenants ne sont jamais incités à produire la structure cible. La seule chose qui leur est demandée est d'identifier dans les textes les différentes occurrences correctes de la structure cible qui illustrent les différents aspects de la règle.

2.2. Évaluation de l'efficacité de l'appropriation

Le développement de l'appropriation a été mesuré à travers la succession d'un pré-test, d'un post-test immédiat et d'un post-test différé (validés au préalable) qui évaluaient trois types de tâches : une tâche de jugement grammatical, une tâche de production écrite contrôlée au moyen de questions semi-ouvertes et une interview orale guidée ayant pour objectif de susciter une production non planifiée des formes cibles.

Les trois tâches diffèrent dans la manière dont elles engagent l'activation de la connaissance explicite et implicite : la tâche de jugement grammatical est la plus axée sur la connaissance explicite, tandis que l'entretien permet le moins un contrôle et une planification de la production, donc l'exploitation de la connaissance explicite, mais demande le plus une activation de la connaissance implicite.

Nous proposons ci-dessous quelques exemples de questions portant sur la formation et l'emploi du conditionnel présent pour les trois tâches :

- jugement de grammaticalité : 60 items de type vrai / faux (oui / non) évaluant la capacité de l'apprenant à reconnaître la morphologie correcte ou l'emploi adéquat en contexte restreint :

  (1) *La 1ère personne singulier du conditionnel présent de « laver » est : <u>je lavais.</u>* (V/F)
  (2) *La forme « mangerai » est-elle adéquate dans la phrase suivante :*
  Si tu avais faim, tu <u>mangerais</u> cette tartine. (O/N)

- production écrite contrôlée : 20 items semi-ouverts évaluant la capacité de l'apprenant à produire la morphologie correcte ou un emploi adéquat en contexte restreint[1] :

  (3) *Donnez la 1ère personne du pluriel du conditionnel présent de « fumer » : nous…*
  (4) *Complétez la phrase suivante avec la forme correcte de 'choisir' :*
  Si on me le demandait, je (choisir)……. la robe rouge.

[1] L'évaluation de la production écrite contrôlée distingue uniquement entre les formes correctes et incorrectes. Un encodage plus affiné des formes a été réalisé afin de permettre dans un second temps une analyse des stratégies de réponse des apprenants.

- production orale non planifiée : conversation guidée d'environ 10 min par apprenant à partir d'un ensemble de dessins et de photos, susceptibles de favoriser l'emploi de la forme cible par ce dernier :

  (5) *Dis-moi ce que tu ferais si tu gagnais 10 millions au loto ?*
  (L'enseignant présente des dessins et des photos à l'apprenant qui lui suggèrent des réponses / des scénarios possibles)

  La précision de la production des apprenants est mesurée au moyen de la méthode TLU (*target-like use analysis*) qui calcule le pourcentage d'emplois corrects en contexte approprié par rapport à la somme des contextes appropriés et des emplois en contexte non approprié.

Bref, si le mode d'enseignement est la première variable indépendante dans notre étude, le type de tâche langagière et de structure linguistique sont les variables secondaires pouvant potentiellement interférer. Comme nous l'avons déjà signalé, nous ne commenterons dans cette contribution que les données concernant la distinction entre l'approche implicite et l'approche explicite d'une part et celle entre l'instruction orientée sur l'input et l'instruction orientée sur l'output d'autre part à travers l'observation des résultats de trois types d'IAF, à savoir les groupes implicite, explicite « déductif input » et explicite « déductif output ».

Pour les trois groupes d'IAF considérés, nous décrirons l'impact des types d'enseignement reçus au moyen d'une série d'analyses quantitatives : l'analyse de variance ANOVA à un facteur (*one-way*) ou à mesures répétées (*repeated mesures*) et la procédure de comparaison multiple (*post hoc Bonferroni*). Celles-ci nous ont permis d'examiner les aspects suivants : (1) la différence des scores par moments d'évaluation, (2) l'évolution des scores sur les différents moments d'évaluation par groupe (ou évolution intra-groupes), (3) les différences dans les évolutions entre groupes (ou évolution inter-groupes) ;

3. Les effets globaux du type d'instruction

Le large bilan des recherches empiriques publiées entre 1980 et 1998 dans le domaine, proposé dans Norris & Ortega, 2000, conclut que, globalement, l'approche instructionnelle explicite se révèle être plus efficace que l'approche implicite et que ses effets à court terme sont en outre durables. En conséquence, nous avons posé comme première hypothèse que, abstraction faite de la tâche langagière ou de la structure cible, les groupes ayant bénéficié d'un enseignement explicite devraient réaliser des performances supérieures au groupe ayant reçu un enseignement implicite, ceci aussi bien lors du post-test immédiat que lors du post-test différé.

Une hypothèse tranchée sur l'efficacité respective des approches basées sur l'input et l'output est plus difficile à formuler car les recherches traitant de la question apportent des réponses contradictoires : certaines études montrent un réel avantage pour une instruction basée sur l'input (VanPatten, 1993 ; 1995 par exemple), alors que d'autres concluent à un avantage en faveur de l'output (cf. Salaberry, 1997).

3.1. Observations

Considérons les résultats généraux obtenus par les trois groupes (en %) :

	implicite (n = 19)		explicite input (n = 18)		explicite output (n = 20)	
	M	(E-T)	M	(E-T)	M	(E-T)
T1	53,39	(13,15)	48,80	(13,11)	39,61	(10,49)
T2	62,21	(14,18)	70,31	(11,52)	55,00	(11,17)
T3	63,45	(14,64)	62,89	(13,43)	52,39	(11,00)

M : moyenne *E-T : écart-type*

Tableau. 1. Effet général du type d'enseignement (en %)

L'analyse des divers moments d'évaluation sur la base d'une analyse de variance ANOVA à un facteur (ANOVA one-way) et d'une analyse de comparaison multiple (posthoc Bonferroni) met en évidence un tableau assez différent lors des trois moments d'évaluation :

	SC	dl	CM	F	p	posthoc comp.	(p spécif)
T1	1925,534	2	962,767	6,398 **	,003	EO < I **	(,003)
T2	2234,551	2	1117,275	7,317 **	,002	EO < EI **	(,001)
T3	1513,361	2	756,680	4,431 *	,017	EO < EI *	(,050)
						EO < I *	(,035)

SC : somme des carrés
CM : carré moyen
dl : degrés de liberté

** : p < ,01
* : p < ,05

Tableau. 2. Effet général du type d'enseignement : différences par test (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

Dès le pré-test, il y a une différence significative entre le groupe implicite et le groupe explicite output (dorénavant groupe EO), le score de ce dernier étant significativement moins élevé. Lors du post-test 1, le groupe EO ne présente plus de différence significative de score avec le groupe implicite mais obtient par contre un score significativement moins élevé que le groupe explicite input (groupe EI). Toutefois, lors du post-test différé, le groupe EO obtient à nouveau un score significativement inférieur à celui des deux autres groupes.

L'évolution de la performance globale dans chacun des groupes est également mesurée à partir d'une analyse de variance à mesures répétées (ANOVA repeated mesures) et de comparaison multiple. Elles mettent en évidence les évolutions significatives suivantes :

groupe	tendance significative		p
explicite input :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
	baisse du post-test 1 au post-test 2	*	,030
	hausse du pré- au post-test 2	**	,000
explicite output :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
	hausse du pré- au post-test 2	**	,003
implicite :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
	hausse du pré- au post-test 2	**	,002

Tableau. 3. Effet général du type d'enseignement : évolution par groupe (*ANOVA repeated mesures* et *posthoc Bonferroni*)

Tous les groupes progressent significativement du pré-test au post-test 1 et du pré-test au post-test 2. Les données révèlent toutefois l'évolution différente du groupe EI. Celui-ci est le seul à présenter une évolution significative négative du post-test immédiat au post-test différé, même si cela ne neutralise pas la progression significative réalisée entre le pré-test et le post-test 1. Comparons encore plus précisément les évolutions respectives :

	SC	dl	CM	F	p	posthoc comp.	(p spéc)
T1-T2	1262,965	2	631,482	6,483	,003	EI augmente plus que I **	,002
T2-T3	553,183	2	276,591	3,792	,029	EI baisse plus que I *	,026
T1-T3	157,156	2	78,578	,863	,428	=	

Tableau. 4. Effet général du type d'enseignement : différence de progression entre groupes (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

L'examen des différences de scores confirme l'effet globalement identique à long terme des divers traitements mais un profil de progression assez différent pour le groupe EI. Celui-ci progresse nettement plus que les autres groupes du pré-test au post-test immédiat mais perd une partie de son avantage par une régression de sa performance à plus long terme.

3.2. Commentaires

Les observations ci-dessus confirment que l'instruction explicite est effectivement plus efficace à court terme que l'approche implicite. Si le groupe EO comble son retard originel envers le groupe implicite, seul l'enseignement « explicite input » obtient des résultats statistiquement supérieurs à ceux du groupe implicite. La première hypothèse est donc bien partiellement confirmée par les données empiriques.

En ce qui concerne l'impact global à long terme des deux modes d'enseignement, il faut relever que les trois groupes progressent significativement du pré-test au post-test différé. Nous en conclurons :

- que tous les traitements, implicite comme explicites, ont un effet durable ;
- que l'avantage initial des groupes explicites (surtout du groupe input) est temporaire et est neutralisé à terme.

Quant à l'efficacité des deux modes d'instruction explicite, les données observées tendent à indiquer que, si les deux groupes progressent significativement à court et à moyen terme, il y a néanmoins une différence significative de performance aussi bien lors du post-test immédiat que lors du post-test différé en faveur du groupe input. Notons toutefois que cette différence semble s'amenuiser à long terme.

4. Les effets de la tâche langagière

Considérons à présent en quelle mesure l'efficacité des trois différentes sortes d'instruction est dépendante du type de tâche langagière.

4.1. Observations

Nous examinerons tour à tour les résultats spécifiques obtenus pour les diverses tâches langagières.

4.1.1. Jugement de grammaticalité

L'hypothèse qui paraît la plus probable dans le cas de tâches de jugement de grammaticalité, c'est que le groupe EI générera de meilleurs résultats que les deux autres groupes puisqu'il a été explicitement entraîné à identifier des occurrences correctes de la structure cible dans les données de l'input et à les rattacher à la règle métalinguistique (cf. e.a. VanPatten 1996). Les scores des trois groupes sont présentés pour les trois tests (en %) :

	implicite		explicite input		explicite output	
	M	(E-T)	M	(E-T)	M	(E-T)
T1	74,21	(7,77)	68,66	(8,51)	64,75	(8,67)
T2	77,54	(9,94)	80,93	(7,05)	75,63	(9,33)
T3	79,78	(7,18)	77,82	(9,68)	72,88	(9,97)

Tableau. 5. Impact du type d'enseignement sur le jugement de grammaticalité (en %)

L'analyse des divers moments d'évaluation sur la base d'une analyse de variance ANOVA à un facteur et d'une analyse de comparaison multiple révèle peu de différences entre les trois moments d'évaluation :

	SC	dl	CM	F		p	posthoc comp.	(p partic)
T1	878,128	2	439,064	6,333	**	,003	EO < I **	(,002)
T2	270,650	2	135,325	1,709		,191		
T3	495,590	2	247,795	3,034		,056		

Tableau. 6. Jugement de grammaticalité : différences par test (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

Lors du pré-test, il y a encore une différence significative entre le groupe implicite et le groupe EO, le score de ce dernier étant significativement moins élevé. Cette différence disparaît après la période d'instruction, aucune différence significative n'étant encore relevée lors des post-tests immédiats et différés. A aucun des deux moments d'évaluation après la phase d'instruction, le groupe EI ne manifeste un avantage significatif.

L'évolution de la performance globale dans chacun des groupes est mesurée à partir d'une analyse de variance à mesures répétées (ANOVA repeated mesures) et de comparaison multiple. Les données pour la tâche de jugement de grammaticalité sont très similaires aux effets globaux relevés pour les divers types d'enseignement :

groupe	tendance significative		p
explicite input :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
	baisse du post-test 1 au post-test 2	*	,049
	hausse du pré- au post-test 2	**	,000
explicite output :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
	hausse du pré- au post-test 2	**	,003
implicite :	hausse du pré- au post-test 1	*	,036
	hausse du pré- au post-test 2	**	,001

Tableau. 7. Jugement de grammaticalité : évolution par groupe (*ANOVA repeated mesures* et *posthoc Bonferroni*)

Nous observons ici aussi l'évolution spécifique du groupe EI. Celui-ci est le seul à présenter une évolution significative négative du post-test immédiat au post-test différé, même si cela ne neutralise pas la progression significative réalisée entre le pré-test et le post-test 1. Comparons plus précisément les évolutions respectives des groupes :

	SC	dl	CM	F	P	posthoc comp.		(p spéc)
T1-T2	870,468	2	435,234	8,418	,001	EI augmente plus que I	**	(,001)
						E0 augmente plus que I	**	(,006)
T2-T3	337,582	2	168,791	3,870	,027	EI baisse plus que I	*	(,017)
						EO baisse plus que I	*	(,022)
T1-T3	127,976	2	63,988	1,096	,342	=		

Tableau. 8. Jugement de grammaticalité : différence de progression entre groupes (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

L'examen des différences de scores confirme l'effet globalement identique à long terme des divers traitements mais souligne l'efficacité significativement plus marquée des enseignements explicites (orientés sur l'input ou l'output) à court terme. L'avantage des groupes EI et EO est toutefois neutralisé à long terme par une régression de leur performance de T2 à T3.

Pour ce type de tâche, tous les traitements ont un effet durable – même s'ils ne suivent pas le même rythme de développement. Ni à court, ni à long terme, nous n'observons par ailleurs un avantage spécifique d'un enseignement explicite centré sur l'input par rapport à l'autre forme d'enseignement explicite.

4.1.2. Production écrite contrôlée

Dans ce cas-ci, nous présupposons que le groupe qui est soumis à une instruction EO obtiendra de bons résultats pour les deux tâches de production, en particulier pour la tâche de production écrite, étant donné qu'il a reçu un entraînement explicitement axé sur la production d'occurrences correctes des formes cibles (cf. DeKeyser & Sokalsky, 2001). Considérons les scores pour la tâche contrôlée de production écrite :

	implicite		explicite input		explicite output	
	M	(E-T)	M	(E-T)	M	(E-T)
T1	53,93	(19,18)	40,62	(18,43)	30,08	(18,42)
T2	61,77	(18,95)	67,93	(16,04)	54,28	(19,33)
T3	66,42	(15,23)	71,91	(15,92)	49,22	(18,31)

Tableau. 9. Impact du type d'enseignement sur la production contrôlée écrite (en %)

L'analyse des divers moments d'évaluation pour la tâche de production écrite (analyse de variance ANOVA à un facteur et de comparaison multiple) met en évidence un tableau assez différent de celui observé pour le jugement de grammaticalité :

	SC	dl	CM	F		p	posthoc comp.	(p spéc)
T1	5556,600	2	2778,300	7,964	**	,001	EO < I **	(,001)
T2	1779,544	2	889,772	2,679		,078		
T3	5404,514	2	2702,257	9,827	**	,000	EO < I **	(,006)
							EO < EI **	(,000)

Tableau. 10. Production contrôlée écrite : différences par test (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

Pour le pré-test, il y a une différence significative entre le groupe implicite et le groupe EO, le score de ce dernier étant significativement moins élevé. Cet écart disparaît après la phase d'instruction mais à long terme, les résultats du groupe EO sont à nouveau significativement inférieurs non seulement à ceux du groupe implicite mais aussi à ceux du groupe EI.

L'évolution de la performance globale dans chacun des groupes (analyse de variance à mesures répétées et de comparaison multiple) souligne un parcours différent pour les deux groupes explicites d'une part et pour le groupe implicite de l'autre :

groupe	tendance significative		p
explicite input :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
	hausse du pré- au post-test 2	**	,000
explicite output :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
	hausse du pré- au post-test 2	**	,000
implicite :	hausse du pré- au post-test 2	**	,000

Tableau. 11. Production contrôlée écrite : évolution par groupe (*ANOVA repeated mesures* et *posthoc Bonferroni*)

Les groupes EI et EO progressent dès le post-test immédiat et maintiennent globalement leurs acquis à long terme. Le groupe implicite ne progresse par contre pas de manière significative à court terme mais obtient un score significativement supérieur à long terme. Une comparaison « inter-groupes » permet de mieux appréhender les évolutions respectives :

	SC	dl	CM	F	p	posthoc comp.	(p spéc)
T1-T2	4121,915	2	2060,958	7,844	,001	EI augmente plus que I **	(,002)
						E0 augmente plus que I **	(,008)
T2-T3	1146,344	2	573,172	3,764	,029	E0 baisse face à I *	(,017)
						E0 baisse face à EI *	(,028)
T1-T3	3351,721	2	1675,861	6,778	,002	EI augmente plus que I **	(,001)
						EI augmente plus que E0*	(,021)

Tableau. 12. Production contrôlée écrite : différence de progression entre groupes (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

Les deux modes d'instruction explicite profitent de la phase d'enseignement pour progresser de façon significativement plus forte que le groupe implicite. Toutefois, le groupe EO perd largement l'avantage acquis à plus long terme. Le groupe EI, par contre, maintient à long terme une efficacité nettement supérieure par rapport au groupe implicite et acquiert également un avantage par rapport au groupe EO.

En résumé, pour la tâche de production écrite contrôlée, les deux modes d'instruction explicite sont les seuls à produire un effet immédiat positif significatif. Leur efficacité à court terme est nettement supérieure ici à l'approche implicite. À long terme, l'ensemble des traitements a un effet positif significatif, même s'ils ne connaissent pas le même rythme de développement et si le degré d'efficacité varie.

L'enseignement EI est significativement plus efficace que l'enseignement EO et que l'enseignement implicite à long terme. L'enseignement EO par contre perd de T2 à T3 du terrain par rapport aux traitements implicite et EI. Ce n'est donc pas le groupe EO qui, comme nous le supposions, obtient les meilleurs scores pour ce type de tâche mais bien le groupe EI.

4.1.3. Production orale semi-contrôlée

Qu'en est-il enfin de la tâche de production orale semi-contrôlée ? Il est souvent affirmé qu'il s'agit là du test révélateur pour l'efficacité de l'instruction ; les apprenants sont-ils aussi capables d'appliquer ce qui leur a été appris dans le cadre d'une production, certes guidée par l'enseignant mais moins planifiée par l'apprenant, et de produire correctement les structures cibles dans des contextes appropriés ?

	implicite		explicite input		explicite output	
	M	(E-T)	M	(E-T)	M	(E-T)
T1	32,03	(18,70)	37,14	(21,90)	24,00	(13,94
T2	50,33	(19,88)	62,09	(20,19)	35,09	(15,11)
T3	44,16	(27,65)	38,93	(24,15)	35,08	(12,40)

Tableau. 13. Impact du type d'enseignement sur la production orale semi-contrôlée (en %)

L'analyse des divers moments d'évaluation sur la base d'une analyse de variance ANOVA à un facteur et d'une analyse de comparaison multiple nous montre un tableau assez différent des deux tâches précédentes :

	SC	dl	CM	F		p	posthoc comp.	(p spéc)
T1	1675,697	2	837,849	2,494		,092		
T2	6981,441	2	3490,720	10,255	**	,000	EO < I *	(,038)
							EO < EI **	(,000)
T3	807,155	2	403,578	,819		,446		

Tableau. 14. Production orale semi-contrôlée : différences par test (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

La différence d'efficacité entre les trois groupes apparaît essentiellement tout de suite après la phase d'enseignement : le groupe EO obtient un score significativement inférieur à celui du groupe implicite mais aussi à celui du groupe EI. Lors du post-test différé par contre, il n'y a plus de différences significatives entre les groupes.

L'évolution de la performance globale dans chacun des groupes (ou évolution « intra-groupes ») est également mesurée à partir d'une analyse de variance à mesures et de comparaison multiple. Celle-ci souligne les parcours différents des trois groupes :

groupe	tendance significative		p
explicite input :	hausse du pré- au post-test 1	**	,002
	baisse du post-test 1 au post-test 2	**	,002
explicite output :	hausse du pré- au post-test 1	*	,011
	hausse du pré- au post-test 2	**	,002
implicite :	hausse du pré- au post-test 1	**	,002

Tableau. 15. Production orale semi-contrôlée : évolution par groupe (*ANOVA repeated mesures* et *posthoc Bonferroni*)

Le groupe implicite progresse significativement immédiatement après la phase d'enseignement mais perd ses acquis à plus long terme. Le groupe EI obtient un score significativement plus élevé à court terme mais recule à plus long terme et perd les avantages acquis. Relevons aussi que l'écart-type est particulièrement élevé dans ces deux groupes et s'accroît encore lors du post-test différé, ce qui souligne une très forte disparité individuelle. Le groupe EO enfin progresse peu, même si c'est de manière significative, à court terme mais

maintient et renforce même ses acquis à long terme. L'examen de l'évolution « inter-groupes » confirme nos observations :

	SC	dl	CM	F	p	posthoc comp.		(p. spéc)
T1-T2	1826,037	2	913,018	2,204	,120	=		
T2-T3	5368,364	2	2684,182	6,531	,003	EI baisse face à EO	**	(,003)
						EI baisse plus que I	*	(,042)
T1-T3	1192,847	2	596,424	1,318	,276	=		

Tableau. 16. Production orale semi-contrôlée : différence de progression entre groupes (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

L'évolution différente des scores des trois groupes se cristallise surtout entre le post-test immédiat et le post-test retardé. Le groupe EI subit un fort recul par rapport au groupe implicite, qui se maintient plus au moins, mais surtout par rapport au groupe EO qui continue à progresser.

Dans le cas de la production orale semi-contrôlée, les approches explicites (surtout EI) et implicite sont aussi efficaces à court terme et inefficaces à long terme. Uniquement dans le cas du groupe « output explicite », celui qui progresse le moins à court terme, un effet durable peut être relevé. C'est le seul groupe dont les résultats révèlent un effet global significatif. Néanmoins, même les résultats du post-test différé de ce groupe ne sont pas très spectaculaires ; il semble y avoir une sorte de plafonnement des performances autour des 40 % et la progression du groupe EO semble liée au fait que son score initial se situait bien en dessous de cette limite.

4.2. Commentaires

Ces résultats réfutent globalement nos hypothèses initiales :

- le type d'instruction explicite input obtient certes le meilleur résultat pour la tâche de jugement de grammaticalité mais la différence n'est pas statistiquement significative ; le type d'instruction explicite output ne surpasse pas les autres dans les tâches de production écrite contrôlée, bien au contraire. Et s'il est le seul à montrer un effet limité mais durable en production orale semi-planifiée, cela semble lié au fait que les performances du groupe se situent bien en deçà de la limite de plafonnement constatée pour les autres groupes.

- Du point de vue de l'effet immédiat, les deux approches explicites sont toutes les deux plus efficaces que l'approche implicite pour les jugements de grammaticalité et pour la production contrôlée. Pour la production orale semi-planifiée, les trois approches instructionnelles sont équivalentes en ce qui concerne l'efficacité à court terme.

- Quant à l'effet à long terme, l'instruction explicite input semble plus efficace que l'instruction explicite output et que le traitement implicite, du moins dans le cas de la production écrite contrôlée. Pour les tâches de jugement de grammaticalité, il n'y a pas de différences à long terme entre les trois types d'instruction. L'avantage de l'approche explicite output dans le cas de la production orale semi-planifiée paraît plutôt s'expliquer par ses scores de départ bien en deçà des limites de progression constatées chez les autres approches. Aucune des trois approches ne semble en réalité particulièrement efficace pour enseigner aux apprenants à produire des formes correctes en discours semi-planifié.

5. Influence du type de structure cible

L'étude de l'impact du type de structure sur l'efficacité des divers modes d'enseignement n'est pas le but central de cette contribution. Néanmoins, nous examinerons rapidement quelques données globales pour évaluer l'effet potentiellement perturbant de la structure cible.

5.1. Observations

Ci-dessous sont présentés les résultats généraux (en %) obtenus par les trois groupes pour les deux structures cibles de l'étude, la formation et l'emploi du conditionnel présent (CP) et la place de la négation (NEG) :

	implicite		explicite input		explicite output	
	M	(E-T)	M	(E-T)	M	(E-T)
T1	54,82	(19,00)	43,34	(16,83)	29,42	(11,39)
T2	65,90	(17,96)	72,87	(12,47)	52,51	(13,36)
T3	66,62	(14,55)	61,50	(11,98)	47,19	(15,64)

Tableau 17. Impact du type d'enseignement sur l'appropriation de CP

	implicite		explicite input		explicite output	
	M	(E-T)	M	(E-T)	M	(E-T)
T1	51,96	(11,11)	54,27	(15,44)	49,80	(13,33)
T2	60,52	(15,61)	67,76	(15,35)	57,48	(14,39)
T3	60,28	(17,71)	64,28	(20,42)	57,59	(13,44)

Tableau 18. Impact du type d'enseignement sur l'appropriation de NEG

L'analyse des divers moments d'évaluation sur la base d'une analyse de variance ANOVA à un facteur et d'une analyse de comparaison multiple révèle un tableau assez parallèle entre les deux structures cibles lors des trois moments d'évaluation :

		SC	dl	CM	F		P	posthoc comp.		(p spéc)
CP	T1	6313,887	2	3156,943	12,375	**	,000	EO < I	**	(,000)
								EO < EI	*	(,029)
	T2	4103,018	2	2051,509	9,360	**	,000	EO < I	*	(,020)
								EO < EI	**	(,000)
	T3	3967,666	2	1983,833	9,833	**	,000	EO < I	**	(,000)
								EO < EI	**	(,009)
NEG	T1	189,133	2	94,567	,529		,592	=		
	T2	1043,814	2	521,907	2,287		,111	=		
	T3	426,824	2	213,412	,713		,495	=		

Tableau. 19. Appropriation des 2 structures : différences par test (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

Dans le cas du conditionnel, le score initial significativement inférieur du groupe EO par rapport aux deux autres groupes se maintient globalement tout au long des trois moments de test, même si la pertinence de l'écart croît envers le groupe EI après la phase d'enseignement et décroît temporairement lors du post-test immédiat envers le groupe implicite.

Pour la négation, aucune différence significative n'apparaît lors des différents moments d'évaluation. À première vue donc, les diverses structures cibles ne provoquent pas d'effets contradictoires entre les trois types d'enseignement.

L'évolution de la performance globale au sein de chacun des groupes est mesurée à partir d'une analyse de variance à mesures répétées et de comparaison multiple.

Celle-ci met en évidence les évolutions significatives suivantes :

	groupe	tendance significative		p
CP	explicite input :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
		baisse du post-test 1 au post-test 2	**	,002
		hausse du pré- au post-test 2	**	,000
	explicite output :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
		hausse du pré- au post-test 2	**	,000
	implicite :	hausse du pré- au post-test 1	**	,001
		hausse du pré- au post-test 2	**	,008
NEG	explicite input :	hausse du pré- au post-test 1	**	,000
		hausse du pré- au post-test 2	**	,001
	explicite output :	hausse du pré- au post-test 1	**	,008
		hausse du pré- au post-test 2	*	,021
	implicite :	hausse du pré- au post-test 1	**	,003
		hausse du pré- au post-test 2	**	,007

Tableau. 20. Appropriation des 2 structures : évolution par groupe (*ANOVA repeated mesures* et *posthoc Bonferroni*)

L'évolution « intra-groupes » est effectivement très similaire pour les deux structures cibles. Avec deux nuances secondaires : la baisse du groupe EI entre les post-tests immédiat et différé dans le cas de l'enseignement du conditionnel ; la progression durable moins significative du groupe EO dans le cas de la négation. Examinons à ce propos les données concernant l'évolution « inter-groupes » :

		SC	dl	CM	F	p	posthoc comp.		(p spéc)
CP	T2-T1	3263,601	2	1631,800	6,831	,002	EI augmente plus que I	**	(,001)
	T3-T2	1351,469	2	675,734	3,974	,025	EI baisse plus que I	*	(,046)
	T3-T1	480,272	2	240,136	,990	,378	=		
N	T2-T1	364,639	2	182,319	1,427	,249	=		
	T3-T2	145,283	2	72,642	,577	,565	=		
	T3-T1	50,235	2	25,117	,166	,848	=		

Tableau. 21. Appropriation des 2 structures : différence de progression entre groupes (*ANOVA one-way* et *posthoc Bonferroni*)

L'examen des différences confirme le comportement spécifique du groupe EI dans le cas de l'enseignement du conditionnel. Celui-ci est significativement plus efficace que le groupe implicite à court terme mais un recul significatif par rapport au même groupe entre les deux post-tests indique que cet avantage n'est pas durable. Pour le reste, le type de structure cible ne semble pas générer des différences d'évolution entre les groupes.

5.2. Commentaires

L'impact de la structure cible sur le mode d'implémentation de l'enseignement semble donc, sur la base des observations précédentes, limité. L'effet du traitement implicite est similaire pour les deux types de structures cibles. En ce qui concerne les deux sortes d'instruction explicite, les courbes de progression respectives sont comparables dans les deux structures. Les effets sont légèrement plus importants pour le conditionnel présent que pour la négation, mais pas de façon statistiquement significative, sauf pour le groupe explicite input, qui progresse significativement plus que le groupe implicite de T1 à T2 mais il ne réussit toutefois pas à maintenir cet avantage à plus long terme. Globalement donc, les deux sortes d'instruction explicite sont également efficaces - ou inefficaces – pour les deux structures cibles, pour les trois tâches, aussi bien à court qu'à long terme.

6. Discussion

Les données décrites dans cette étude font partie d'un travail plus ample qui prend en considération d'autres variables et les rapports complexes qui déterminent leurs interactions. Par ailleurs, nous sommes parfaitement conscients que notre approche quasi expérimentale et quantitative ne représente qu'un des angles d'attaque possibles de la problématique de l'enseignement et de l'appropriation de langues secondes. En conséquence les remarques et interprétations ci-dessous seront formulées avec la prudence qui s'impose et ne doivent être considérées que comme des hypothèses qui restent à confirmer par des études réduplicatives et par des approches méthodologiquement diverses. Ces remarques conclusives porteront sur (1) l'efficacité respective d'un enseignement implicite et explicite ; (2) l'effet du moment d'implémentation ; (3) l'impact du type de tâche et de la structure cible sur l'efficacité des modes d'enseignement et (4) l'impact d'autres facteurs contextuels et individuels sur les résultats de l'étude.

6.1. Effet du type d'enseignement : approche implicite vs explicite

Nos observations confirment que l'enseignement implicite, tel qu'il a été concrétisé dans la présente étude, est globalement moins efficace que l'instruction explicite à court terme. Un examen plus détaillé a permis de préciser que le constat valait en particulier dans tous les cas de figure autorisant une préparation (planification) et impliquant des tâches de contrôle (monitoring), bref dans les activités langagières engageant fortement la connaissance explicite (tâches de jugement de grammaticalité ou de production contrôlée). La tendance semble aussi plus marquante dans le cas du conditionnel présent que pour la négation (au moins pour le groupe EI).

À long terme toutefois, les deux sortes de traitement, explicite comme implicite, semblent en général être aussi efficaces pour permettre aux apprenants de traiter correctement les formes de la structure cible, même pour des tâches qui semblent axées sur la connaissance explicite (jugement de grammaticalité). Ceci est lié à la combinaison d'un recul des performances à long terme pour les approches explicites et à une progression lente mais constante dans le cas de l'approche implicite. Les données semblent toutefois être plus nuancées pour la tâche de production écrite. Ce constat global quelque peu surprenant pourrait à notre avis être expliqué, au moins partiellement, par des influences externes, telles les réminiscences éventuelles d'un enseignement préalable ou l'effet de test. Au moins deux des épreuves du test invitaient les apprenants à se centrer directement sur les propriétés structurelles des formes cibles. Ceci a sans doute poussé le groupe à enseignement implicite à centrer également son attention sur les formes cibles, atténuant ainsi le caractère « implicite » du groupe.

Relevons enfin qu'aucun des deux types de traitement proposés dans l'étude n'aboutit à un progrès durable et conséquent dans le cas de la tâche orale qui, par rapport aux deux autres tâches, favorise moins la planification de la production mais tend à engager plutôt la connaissance implicite des apprenants.

6.2. Effet du moment d'implémentation : mode input vs. output

Au niveau global, nos données tendent à montrer que, si les deux modes d'enseignement explicites sont globalement efficaces à court et à long terme, les scores du groupe input sont toutefois significativement supérieurs à ceux du groupe output. Cette orientation générale devra être nuancée lorsqu'on considère les différentes tâches.

Les analyses révèlent que les deux modes d'instruction explicite sont efficaces à terme pour les jugements de grammaticalité. Comme dans d'autres cas, nous constatons que les approches explicite input et output obtiennent des scores significativement meilleurs à court terme mais qu'elles perdent l'avantage acquis à plus long terme. Il n'y a pas de différences significatives entre elles.

Dans le cas de la production écrite contrôlée, les deux modes d'instruction explicites sont nettement les plus efficaces à court terme mais seule l'instruction explicite input est toutefois sans le moindre doute la plus efficace à long terme. Le constat peut paraître paradoxal et remarquable puisque les apprenants de ce groupe n'ont jamais été amenés à produire les formes cibles, du moins pas pendant les séances d'instruction. Cependant, ils ont effectivement été

amenés à les produire pendant les tests (ou, pour le moins, ils ont tenté de le faire), ce qui peut avoir provoqué à nouveau un effet de test ou avoir réactivé les réminiscences d'un enseignement antérieur (le constat vaut également pour le groupe implicite qui obtient toutefois un résultat significativement inférieur au groupe EI).

L'instruction explicite output est par contre la seule qui semble favoriser une progression significative en production orale semi-contrôlée mais il convient d'interpréter ces résultats avec beaucoup de réserves, étant donné le niveau très faible de la performance du groupe EO et le palier dans l'acquisition des structures, qui provoque apparemment une stagnation des scores des deux autres groupes. L'effet constaté ne pourrait être que le rattrapage d'un retard.

6.3. Impact des variables secondaires : le type de tâches et la structure cible

Le type de tâche que l'apprenant doit réaliser joue effectivement un rôle primordial dans l'efficacité des différents types d'enseignement considérés, en particulier lorsque ces tâches impliquent la mise en œuvre de la connaissance explicite. Par contre la différence entre les diverses approches semble jouer beaucoup moins lorsque l'activation de la connaissance implicite est en jeu. Dans le cas de la production orale semi-contrôlée, tous les groupes progressent immédiatement après l'enseignement, ce qui semble indiquer que l'enseignement formel favorise une croissance temporaire de la connaissance grammaticale implicite mais l'effet ne persiste pas. Le plafonnement des performances autour des 4O % dans l'ensemble des groupes et la forte croissance de l'écart-type semble suggérer que d'autres facteurs entrent en jeu ici, comme par exemple un palier acquisitionnel, l'intensité de l'instruction et de l'entraînement, le type de structure, les caractéristiques individuelles des apprenants…

L'impact des différentes structures cibles impliquées dans cette étude semble à première vue limité puisqu'elles ne déterminent pas l'efficacité globale des trois types d'enseignement examinés. Un examen plus fin de leur impact sur les divers modes d'enseignement passe toutefois par la prise en considération des divers types de tâches dans la mesure où notre contribution met précisément en évidence la sensibilité des modes d'enseignement aux tâches confiées aux apprenants.

6.4. Impact d'autres facteurs contextuels et individuels

L'implémentation de notre étude quasi expérimentale dans un cadre scolaire naturel garantit à notre recherche une certaine validité écologique. Elle implique d'autre part nécessairement un certain impact du contexte même d'implémentation sur le déroulement et sur les résultats de la recherche. Ainsi, le contexte scolaire « naturel » et la répétition des tests de performance ont probablement nuancé et donné une certaine perméabilité aux séparations rigides entre les différentes conditions d'implémentation de l'instruction. Il n'est pas exclu par exemple que l'apprenant du groupe « input » ait été amené à produire occasionnellement une occurrence de la structure cible. Le cadre scolaire a sans aucun doute aussi influé sur la motivation et les attentes des apprenants et donc sur leur appréhension des tâches proposées, perçues comme devant répondre aux caractéristiques conventionnelles du cours de langue étrangère. Ces facteurs n'infirment pas la pertinence des données recueillies. Ils soulignent par contre combien leur interprétation doit se faire avec prudence et combien une approche complémentaire s'impose, à travers par exemple l'examen des facteurs provoquant la variation individuelle ou encore à travers l'analyse qualitative des contextes d'enseignement / apprentissage.

7. Conclusions

Les observations et les interprétations précédentes nous amènent enfin à esquisser quelques réponses aux questions initiales qui pourraient contribuer à affiner les hypothèses et orienter les recherches futures :

1. L'instruction explicite, et en particulier l'approche explicite input, paraît globalement plus efficace que l'instruction implicite au niveau de la précision avec laquelle les structures grammaticales sont maîtrisées. Cet avantage vaut néanmoins surtout à court terme et, sur la durée, l'approche implicite (avec renforcement de l'apport langagier) aboutit en fin de compte à des performances similaires.

2. Un mode d'instruction explicite basé sur l'input ou sur la compréhension de l'apprenant semble au moins aussi (si pas plus) efficace qu'un mode d'instruction explicite basé sur l'output ou la production de l'élève.

3. Le type de tâche langagière proposée à l'apprenant semble joue un rôle déterminant dans la détermination de l'efficacité ou l'inefficacité des divers modes d'enseignement.

4. Les différents types d'enseignement contribuent essentiellement à développer la connaissance explicite des apprenants et bien moins (durablement) leur connaissance implicite.

Les résultats suggèrent enfin qu'autant l'instruction implicite que l'instruction explicite améliorent la performance pour des tâches langagières qui demandent un « centrage sur la forme grammaticale » et un contrôle (monitoring). Cela n'est toutefois pas (ou beaucoup moins) le cas pour des tâches langagières semi-contrôlées qui génèrent une production moins planifiée.

Références bibliographiques

Allen (L.-Q.). 2000. « Form-meaning connections and the French causative : an experiment in processing instruction ». in : *Studies in Second Language Acquisition, 22*, pp. 69-84.

Benati (A.). 2001. « A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense ». in : *Language Teaching Research,* 5, pp. 95-127.

DeKeyser (R.-M.). 1994. « How implicit can adult second language learning be ? ». in : *AILA Review*, 11, pp. 83-96.

DeKeyser (R.-M.) & Sokalski (K.-J.). 2001. « The differential role of comprehension and production practice ». in : *Language Learning,* 51, pp. 81-111.

Ellis (R.). 1994. « A theory of instructed second language acquisition ». in : Ellis (N.), (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Language.* London : Academic Press, pp. 79-114.

Ellis (R.). 2001. « Investigating form-focused instruction ». in : *Language Learning*, 51, supplement 1*. Form-focused instruction and Second Language Learning*, pp. 1-46.

Hendrix (L.), Housen (A.) & Pierrard (M.). 2001. « Connaissances et compétences : l'impact de la grammaire sur le développement des compétences langagières en FLE ». in : Collès (L.), Dufays (J.-L.), Fabry (G.) & Maeder (C.). *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck, pp. 745-752.

Hendrix (L.), Housen (A.) & Pierrard (M.). 2002. « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères ». in : Coste (D.), (ed.). *L'acquisition en classe de langue. AILE,* 16, pp. 73-96.

Hulstijn (J.-H.) & De Graaff (R.). 1994. « Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge ? À research proposal ». in : *AILA Review*, 11, pp. 97-113.

Norris (J.) & Ortega (L.). 2000. « Effectiveness of L2 instruction : A research synthesis and quantitative meta-analysis ». in : *Language Learning*, 50, 3, pp. 417-528.

Salaberry (M.-R.). 1997. « The role of input and output practice in second language acquisition ». in : *The Canadian Modern Language Review*, 53, pp. 422-451.

Sanz (C.) & VanPatten (B.). 1998. « On input processing, processing instruction, and the nature of replication tasks : A response to Salaberry ». in : *The Canadian Modern Language Review*, 54, pp. 263-273.

Spada (N.). 1997. Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition : A Review of Classroom and Laboratory Research. in : *Language Teaching,* 30*,* pp. 73-87.

VanPatten (B.). 1996. *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ : Ablex.

VanPatten (B.) & Cadierno (T.). 1993a. « Explicit instruction and input processing ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 225-244.

VanPatten (B.) & Cadierno (T.). 1993b. « Input processing and second language acquisition : A role for instruction ». in : *The modern Language Journal*, 77, pp. 45-57.

VanPatten (B.) & Oikkenon (S.). 1996. « Explanation versus structured input in processing instruction ». in : *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 495-510.

Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours

Par Mireille Prodeau et Catherine Carlo,
DELCA, Université Paris VIII (France)

Novembre 2002

0. Introduction

Diverses études (Dewaele & Véronique, 2002 ; Carlo & Prodeau, 2000 ; Prodeau, 2001) semblent accréditer l'idée que le genre n'est pas une caractéristique grammaticale du nom semblable au cas ou au nombre et que l'acquisition du genre en L2 requiert la mise en place de procédures spécifiques à la fois lexicales et syntaxiques. Si l'on s'intéresse seulement à la comparaison du genre et du nombre, caractéristiques pertinentes en français, la première différence qui vient à l'esprit tient au fait que le marquage du nombre est en projection directe du concept de pluralité alors que le genre est fondé sur des critères davantage formels (Comrie, 1999). Nous nous sommes posé la question de la relation entre les savoirs grammaticaux et discursifs dans le traitement de l'information en L2. Pour ce faire nous nous sommes notamment posé la question de l'impact des connaissances pragmatiques sur les procédures de marquage grammatical. Le locuteur sait par exemple l'importance des connaissances partagées dans la construction et la compréhension du discours et le rapport entre ces connaissances et les outils grammaticaux que sont des déterminants comme les articles définis et indéfinis. Nous faisons l'hypothèse que le lien entre discours et grammaire diffère pour le genre et le nombre, le nombre manifestant une plus grande autonomie par rapport au discours que le genre.

Après avoir examiné les études récentes sur l'acquisition du genre et du nombre tant en langue première (désormais L1) qu'en langue seconde (désormais L2), nous présenterons deux théories qui se placent résolument dans un cadre de référence énonciatif, avant d'analyser le corpus que nous avons recueilli. Ce corpus est constitué de productions plus ou moins contraintes d'apprenants anglophones du français.

1. L'acquisition du genre et du nombre : études antérieures

L'apprenant de français en milieu institutionnel est explicitement confronté à un moment de son apprentissage aux règles concernant l'accord en genre et en nombre à l'intérieur et à l'extérieur du syntagme nominal. Le genre et le nombre, caractéristiques diacritiques du nom, sont dès lors, assez rapidement, identifiés comme s'appliquant à des éléments tels que le déterminant (article, démonstratif, possessif), l'adjectif mais aussi le verbe dans l'accord sujet verbe. À un stade suffisamment avancé, le locuteur de français L2 est capable d'associer un genre à un certain nombre d'entrées lexicales, soit que celles-ci soient fréquemment employées, soit qu'elles possèdent un genre sémantiquement fondé que l'on qualifie de « naturel ». Cependant et jusqu'à un stade très avancé de l'apprentissage, ce locuteur, quelles que soient par ailleurs ces performances en français oral, continue à produire des énoncés avec quelques erreurs de genre, ce qui lui interdira l'intégration dans le groupe des natifs. Ceci est rarement vrai du nombre et toutes les études, acquisition de la langue première ou seconde, bilinguisme précoce ou plus tardif, s'accordent sur un schéma développemental unique où le nombre et les marquages du nombre quant ils sont obligatoires dans une langue sont acquis avant le genre et ses marques. Pour rendre compte de cette antériorité de l'acquisition du nombre sur le genre, il faut invoquer la complexité des procédures requises. Les études qui se sont attachées à cette question, mettent les unes plutôt l'accent sur la façon dont le lexique mental est annoté, les autres plutôt sur la façon dont se fait l'accord entre le nom et les autres constituants de l'énoncé.

Carroll (1989) par exemple considère que le genre relève à la fois du lexique et de la syntaxe puisqu'on peut parler d'un genre inhérent à la tête nominale et d'un genre dérivé sur les déterminants et les adjectifs. En effet une entrée lexicale doit d'abord être stockée en mémoire avec un genre pour que celui-ci soit distribué syntaxiquement sur les satellites de la tête nominale. Carroll (1989) conclut de ses résultats que le problème ne serait pas tant un problème de distribution qu'un problème d'annotation incorrecte de certains éléments du lexique mental. Il est vrai qu'en français le système de classification des noms est assez opaque. En effet, même si 70 % environ des noms se répartissent entre masculin et féminin selon la terminaison (vocalique pour le masculin, consonantique pour le féminin) ce système discriminatoire, rarement mentionné dans l'enseignement, n'est pas perçu aussi facilement par les apprenants du français que les systèmes de l'espagnol ou de l'italien le sont par les apprenants de ces deux langues (alternance vocalique dans les deux cas). Carroll (2000) montre par ailleurs que même lorsque cette discrimination sonore est accentuée dans l'input, les apprenants ne sont guère sensibles à ce type de critère formel. D'autres études telles que Hawkins (1998) font la part plus belle à la syntaxe : les erreurs produites par ses apprenants y compris les plus avancés relèvent selon lui d'une absence de mise en œuvre du module syntaxique pour faire l'accord en genre entre la tête nominale et les éléments satellites. Dewaele & Véronique (2001) insistent quant à eux sur l'impact de la fréquence d'utilisation de la langue cible (en et hors contexte institutionnel) sur le niveau de correction du locuteur en production, ce que l'on peut interpréter, d'une part comme un possible renforcement du lien entre une tête lexicale et son genre et d'autre part, comme une plus grande automatisation des procédures syntaxiques de vérification de l'unification des caractéristiques diacritiques du nom. Une chose est sûre, lorsque le quasi-natif perçoit l'erreur, il est à même de s'auto-corriger, ce qui laisse à penser que l'information grammaticale explicite n'a pas été suffisamment procéduralisée pour pouvoir être utilisée de manière concomitante à des opérations par exemple de planification et distribution de l'information sur les énoncés d'un discours. En bref, il reste beaucoup d'interrogations sur les facteurs explicatifs de l'acquisition du genre.

Une séquence développementale se dégage des études sur l'acquisition du genre. Parmi les études récentes qui ont pris comme objet l'acquisition du nombre et du genre, certaines se sont intéressées aux enfants, d'autres aux adultes et parmi ces dernières l'acquisition qui a été observée a eu lieu dans et hors le milieu institutionnel.

Koehn et Müller (1994) ont étudié l'acquisition conjointe du français et de l'allemand L1. Elles ont montré que les enfants découvrent d'abord le concept de singularité/pluralité avant de découvrir les marques qui permettent d'exprimer ce concept sémantique. Le genre n'apparaît qu'ensuite. Elles notent que le marquage est correct pour l'article défini bien avant que cela soit le cas pour l'article indéfini. Wegener (2000) qui a étudié l'acquisition de l'allemand par des jeunes enfants turcs obtient des résultats identiques. Les différentes caractéristiques diacritiques du nom sont acquises dans l'ordre suivant : nombre, cas, genre et l'accord en genre est aussi mieux réalisé pour le défini que pour l'indéfini.

Carlo et Prodeau (2000) se sont quant à elles intéressées à des anglophones qui acquièrent le français en milieu institutionnel et ont montré que le traitement du nombre se fait mieux que le traitement du genre. Prodeau (à paraître) indique que pour le genre l'accord se fait différemment selon les satellites du nom et leur position par rapport à la tête nominale. Par exemple, l'adjectif épithète en position pré-nominale est moins bien accordé que s'il est en position post-nominale. D'autre part, l'article indéfini est plus souvent erroné que l'article défini. Ces résultats convergent avec ceux de Bartning (2000) qui a étudié l'acquisition du français en milieu institutionnel par des suédois, de Hawkins (1998) qui a étudié l'acquisition du français par des Britanniques et de Bruhn de Garavito & White (2001) qui ont étudié l'acquisition de l'espagnol par des étudiants français. Tous et toutes s'accordent à dire que l'accord en genre se fait moins bien pour les adjectifs que pour les déterminants et en ce qui concerne les articles se fait moins bien pour l'article indéfini que pour l'article défini. Ces résultats ne sont pas seulement attestés dans des études sur le milieu institutionnel. Chini (1995) qui a observé les débuts de l'acquisition de l'italien par des locuteurs de français, anglais, allemand et parsi L1 montrent que les apprenants passent tous par les mêmes étapes pour acquérir le genre : la première phase est essentiellement lexicale, les formes ne sont pas analysées et apparaissent avec un article Ø (cette phase dure plus longtemps pour les perses dont la L1 diffère radicalement de l'italien). Cependant tous les apprenants utilisent très tôt les pronoms toniques et comme ceux-ci réfèrent à des animés humains, les informateurs les accordent en genre

correctement. Une fois que les articles apparaissent, l'accord se fait mieux pour l'article défini que pour l'article indéfini et ce résultat ne s'applique pas exclusivement aux syntagmes qui réfèrent à des entités animées humaines. Prodeau (2002) fait les mêmes constats que Chini pour les apprenants hispanophones et marocains du programme de recherche ESF sur l'acquisition des langues par des migrants. Les pronoms toniques apparaissent en premier suivis par les pronoms clitiques en position sujet. Les sujets marocains gardent plus longtemps que les sujets latino-américains l'article Ø mais pour les deux groupes le processus développemental concerne d'abord l'article défini avant l'article indéfini. Ce dernier garde plus souvent une forme non marquée même en présence d'une tête nominale marquée en genre.

Ces résultats prouvent donc l'existence de cette séquence acquisitionnelle particulière, indépendamment du milieu dans lequel la langue est acquise et des configurations spécifiques L1/L2.

S'il est relativement facile d'expliquer la différence entre adjectifs et déterminants, compte tenu du rôle obligatoire ou non joué par chacun au sein du groupe nominal, il en va autrement de la différence entre les articles, et ceci d'autant plus qu'en milieu institutionnel, l'accord qu'il soit en nombre ou en genre est explicité de la même manière pour l'ensemble des déterminants du nom.

Formes pronominales et déterminants du nom permettent au locuteur qui résout une tâche verbale complexe de créer des liens entre différentes parties de son texte. La question que nous nous posons est celle de la relation entre nombre et genre, catégories grammaticales et caractéristiques pertinentes du nom en français, et l'établissement de liens anaphoriques entre différentes parties du texte produit. Dans la mesure où le genre semble intervenir dans le cadre de la cohésion textuelle, nous nous appuierons sur deux cadres théoriques qui rendent compte de l'organisation discursive : théorie de la *quaestio* et du mouvement référentiel de Klein et von Stutterheim (1989, 1991), et théorie des opérations énonciatives de Culioli (1982). Nous pensons que la prise en considération d'outils méthodologiques issus de l'analyse textuelle peut permettre, sinon bien évidemment de répondre à toutes les questions posées, tout du moins d'éclairer certains faits qui ne peuvent s'expliquer simplement par des procédures lexicales ou syntaxiques.

2. Cadres théoriques de référence

2.1. La quaestio et le mouvement référentiel de Klein et von Stutterheim

La complexité dans la mise en œuvre des moyens linguistiques existe selon Labov (1972) dès que pour atteindre le but communicatif qu'il s'est donné, le locuteur doit produire un texte, c'est-à-dire un ensemble de deux propositions ou plus. Pour décrire ces mouvements de l'information à travers le texte et les contraintes rencontrées par les locuteurs pour le faire de manière cohérente, nous nous plaçons dans le cadre théorique de la quaestio et du mouvement référentiel développé par Klein & von Stutterheim (1989, 1991).

Le mouvement référentiel indique la façon dont l'information se distribue sur les différentes propositions (un énoncé par rapport au précédent doit présenter une information nouvelle sans que pour autant il y ait rupture totale). La progression du texte devant être thématique et cohérente, le locuteur peut choisir d'introduire une information dans un domaine particulier ou bien encore de maintenir celle de la proposition précédente. Dans le cas des récits, genre de texte le plus analysé, il s'agit de présenter des événements particuliers qui ont entre eux une relation temporelle. Les propositions narratives faisant référence à des événements uniques ne constituent pas à elle seules le récit. Le locuteur doit introduire les personnages qui vont être au cœur des événements rapportés ainsi que les espaces dans lesquels se déroulent les différentes scènes. Les catégories qui nous intéressent ici sont celles d'introduction d'un référent humain dans le discours, de maintien de cette référence et de changement lorsqu'il s'agit d'introduire un autre référent dans ce même domaine référentiel des entités. Par ailleurs, Klein et von Stutterheim (*ibid*) considèrent que tout texte ainsi que tout énoncé est une réponse à une question globale dans le cas du texte ou locale dans le cas de l'énoncé, que celle-ci soit liée ou non à la question globale. Dans les propositions, cette question locale spécifie l'assignation topique/focus de l'information.

Ainsi dans une proposition narrative, la référence temporelle est en topique. Dans certaines propositions narratives la référence au personnage peut aussi se trouver en topique.

Dans l'exemple suivant, extrait de notre corpus, les deux dernières propositions répondent à la question : « *qu'est-ce qui arrive ensuite à cette fille portoricaine ?* » et la référence à l'entité fille se trouve donc en topique :

(1) Vera (GB, NN)[1]
et aussi il y a une fille puertoricaine qui elle essaie sa robe de bal
et d'abord elle la veut un peu plus décolletée
mais quand elle se voit dans au miroir elle comprend que la robe est parfaite comme ça

Selon Givòn (1979), la syntaxe qui intervient aux niveaux propositionnel-sémantique et discursif-pragmatique permet par exemple de présenter, identifier, suivre les topiques, assurer la cohérence temporelle. Givòn (*ibid*) donne ainsi des échelles de matériel syntaxique nécessaire pour encoder l'information selon sa position en discours : si le topique est une information maintenue, la nécessité d'avoir peu de matériel syntaxique explique l'utilisation du clitique ou encore mieux de l'anaphore Ø. En revanche, plus le topique est une information nouvellement introduite, plus le locuteur se déplace vers la droite dans la chaîne suivante : pronom atone, pronom tonique, substantif défini, substantif non défini, dislocation à droite, dislocation à gauche, passivation, topicalisation, focalisation. Formes pronominales et articles définis et indéfinis sont des marqueurs privilégiés du statut discursif de l'information en discours.

Ces liens étroits entre discours et morpho-syntaxe nous intéressent ici parce qu'ils sont connus des apprenants adultes même s'ils ne sont pas conscientisés. Les apprenants semi-avancés du français connaissent par ailleurs les moyens lexicaux et pronominaux pour encoder l'information relative aux entités mais aussi pour marquer les différences de statut discursif.

2.2. Théorie des opérations énonciatives de Culioli

Selon Culioli (1982), un texte doit être considéré comme le produit d'une activité symbolique et renvoie à des opérations de représentation dont il faut rendre compte, en associant étroitement le texte résultant avec les conditions de production, à l'aide d'opérations métalinguistiques. Les activités de construction ou de reconstruction par les co-énonciateurs reflètent l'appropriation par ceux-ci des outils mis à leur disposition par les langues. Même si les outils fournis par les langues sont spécifiques, les opérations mentales sous-jacentes sont quant à elles, universelles. Les opérations associées au défini et à l'indéfini en français mettent l'accent sur la pré-construction ou non de l'occurrence de la notion. En d'autres termes, l'indéfini permet de poser (par rapport à présupposer) l'existence d'une occurrence. Dans la proposition *il y une fille puertoricaine* de l'exemple 1, l'article *une* indique que l'occurrence de la notion correspondant au nom fille est présentée pour la première fois dans la proposition en cours. Cette opération peut être envisagée comme le prélèvement ou l'extraction simple ou multiple, selon la marque singulier/pluriel, d'éléments sur une classe. En revanche, le défini indique que l'occurrence de la notion correspondant au nom qui lui est associé a été présentée antérieurement à la proposition en cours. Le défini est la marque de cette opération que Culioli baptise opération de fléchage, une opération toujours seconde de retour sur un référent appartenant au préconstruit, et qui implique une première opération antérieure de prélèvement implicite ou explicite[2] qui explique la pré-construction de la ou des occurrences. Dans l'exemple suivant,

(2) ensuite un groupe s'est réuni pour discuter de la façon dont ils allaient se battre
Le leader de ce groupe a suggéré d'utiliser tous les moyens nécessaires, des couteaux, des pétoires…

l'emploi du défini devant *leader* indique que l'occurrence de la notion « leader » a préalablement été construite de manière implicite ici puisque la proposition *il y a un leader dans ce groupe* qui expliciterait le prélèvement d'une occurrence dans la classe des leaders est sous-entendue.

[1] Les conventions de transcription utilisées sont les suivantes :
les extraits sont composés d'au minimum deux énoncés sauf lorsqu'il s'agit d'une réponse à une question de l'enquêtrice. Le passage à la ligne signale ce découpage.
La transcription phonétique n'est utilisée que lorsqu'une transcription littérale ferait obstacle à l'analyse. Les liaisons qui permettent de savoir s'il y a présence ou absence d'une marque particulièrement pour le nombre sont indiquées par un tiret bas, comme dans l'exemple 4 *il_a*.
Dans certains extraits les éléments qui ont fondé l'analyse sont en caractère gras.
[2] c'est nous qui soulignons.

Cette façon de décrire les opérations mentales sous-jacentes présente l'intérêt de souligner le rapport fondamental qu'entretient l'indéfini avec le nombre ; il s'agit de savoir combien d'éléments sont prélevés originellement sur la classe. D'autre part, même si c'est de façon plus ténue, une certaine affinité du défini avec le genre est envisagée ici. En effet, le genre d'après Corbett (1991) permet au niveau discursif d'établir des liens entre des constructions référentielles. L'utilisation du genre revient donc comme pour le défini à lier des expressions référentielles situées dans différentes parties du texte. Semble apparaître un facteur explicatif de la séquence acquisitionnelle : accord en genre réalisé sur l'article défini avant accord en genre sur l'article indéfini si l'on regarde les opérations, fléchage, prélèvement, dont ces marqueurs, défini, indéfini, sont la trace.

L'hypothèse que nous faisons est que cette différence de traitement du matériel syntaxique fourni par le français ne ressortit pas uniquement à des différences formelles mais à une différence de fonction de ces outils grammaticaux considérés, sémantique pour le nombre et l'indéfini, versus discursive pour le genre et le défini.

3. Données

25 natifs anglophones ont raconté la première partie d'un montage fait à partir du film West Side Story (de Leonard Bernstein). Puis l'expérimentateur a regardé avec chaque informateur la deuxième partie et a posé, d'une part, des questions relatives à l'identité des principaux personnages à l'écran et d'autre part, des questions plus générales relatives à ce genre particulier de film qu'est la comédie musicale. Le montage a été fait afin de faire apparaître des données relatives au nombre et au genre. Les scènes qui ont été sélectionnées présentent des personnages en groupe mais aussi dans leur individualité : scènes de bandes rivales présentées alternativement ou en face à face, scènes de petits groupes, scènes présentant isolément les personnages.

4. Résultats

L'analyse qui suit s'appuie sur des calculs d'occurrences erronées dans le marquage du genre et du nombre. Notre perspective n'est pas celle d'un examen de l'écart à la norme que représente la langue cible. Nous interprétons ces occurrences erronées comme des indices d'une difficulté de traitement que rencontre le locuteur non natif dans la construction de son discours en temps réel.

Prodeau (à paraître) a analysé les récits et descriptions de ce corpus et a montré que les accords en genre n'étaient pas faits dans 15,3 % pour le défini et 27,4 % pour l'indéfini. Cependant, ces résultats prennent en compte tous les lexèmes. Or, tant Carlo & Prodeau (2000) que Bruhn de Garavito & White (2001) ont montré que certains lexèmes n'étaient pas spécifiés du point de vue du genre et recevaient alors le cas par défaut qui est le masculin en français. Ces cas ne peuvent donc pas être comptés comme des problèmes d'accord mais comme une absence d'annotation de certaines entrées lexicales.

Pour éliminer les problèmes d'assignation du genre, nous nous sommes cantonnées à l'examen des pronoms et articles dans le cas où les syntagmes nominaux, lexicaux et pronominaux, représentent des entités animées humaines. En d`autres mots nous nous sommes limitées aux cas de genre naturel. Le nombre d'occurrences trouvées est évidemment considérablement plus faible que si l'on prend la totalité des lexèmes en compte : 2,4 % d'erreurs sur les pronoms, 4 % d'erreurs sur l'article défini et 12,1 % sur l'article indéfini avec des taux d'hésitation très bas : 0,6 % pour les pronoms, 3,6 % pour l'article défini et 2 % pour l'article indéfini. Il nous apparaît donc difficile de faire une étude quantitative à proprement parler.

En revanche, l'examen des valeurs des syntagmes dans lesquels les formes sont erronées est éclairant.

a) Les formes pronominales retenues sont des formes sujets. Les formes clitiques objets ont été éliminées de l'étude car elles posent des problèmes importants et tout particulièrement aux anglophones qui en plus d'apprendre des formes différentes pour l'accusatif et le datif doivent apprendre que la position du clitique objet est pré-verbal en français (Prodeau, 1996).

Par ailleurs les formes pronominales sujets sont une des formes employées lorsque le référent est maintenu en topique ainsi que le montre l'exemple suivant :

(3) Arnold
et puis on voit une femme qui va aller aussi à le boum
et il y a une autre femme qui fabrique un une robe
mais eh au début la la première femme n'aime pas la robe du tout
parce que c'est blanc et eh personne ne va porter une robe blanche
mais eh après ça quand la robe est finie c'est merveilleux
*et **elle** est content*
*et **elle** va à le boum*

Elle est co-référentiel avec deux autres syntagmes nominaux : d'une part, *la première femme* situé dans la troisième proposition et d'autre part *une femme* situé dans la première proposition de l'énoncé.

Les erreurs systématiques que l'on trouve sur ces formes pronominales sont de plusieurs sortes :

- omission de la marque du pluriel même lorsqu'il s'agit de référer à plusieurs entités comme ci-dessous les membres d'un groupe de jeunes hommes :

(4) Barbara
quelqu'un dans une groupe a pris la balle football de l'autre groupe
et il_a discuté avec eux
il_ont discuté avec eux

- omission de la marque du féminin lorsque les référents sont plusieurs comme ci-dessous Anita et Maria

(5) Jane
X : est-ce que les deux femmes qu'on voit appartiennent à un groupe aussi ?
*J : eh **ils** _appartient à l'autre groupe les les_hommes hispaniques*

On compte deux contre-exemples : deux occurrences ne semblent pas trouver d'explication comme dans l'exemple suivant :

(6) Gail
*c'était elle quand **elles** sont les gars les deux qui restaient ils étaient en train de partir*

On peut simplement faire la supposition que le nœud genre féminin n'a pas été désactivé suffisamment vite. Ce n'est pas forcément une question de niveau de compétence, Gail ne fait que cette erreur dans tout son texte et n'hésite qu'une seule fois sur l'article défini et une seule fois sur l'article indéfini dans des syntagmes à valeur prédicative.

Certains hésitent sur la forme du pronom mais la correction se fait dans le sens masculin genre non marqué vers féminin genre marqué :

(7) Oprah
après nous avons vu une jeune fille avec peut-être sa mère
elle était en train de coudre une jolie robe pour le bal
et c'est une robe blanche avec un un ceinture rouge eh
*et **ils elles** discutaient eh le jeune_homme et quelle sorte de robe…*

On peut donc en conclure deux choses : lorsque la surcharge en mémoire est trop importante le locuteur de L2 ne met pas en œuvre le module syntaxique pour vérifier l'unification des caractéristiques entre syntagmes et formes pronominales qui leur sont co-référentielles.

Par ailleurs, on remarquera que le nombre prend le pas sur le genre et que le féminin est omis lorsqu'il faut à la fois accorder le pronom en genre et en nombre.

b) En ce qui concerne les articles, nous avons séparé les syntagmes nominaux dans lesquels ils apparaissent selon leur valeur : référentielle ou prédicative. Les résultats sont les suivants :

- pour le défini, si le syntagme a une valeur prédicative les erreurs sont de 4,4 % et les hésitations de 5 %, si le syntagme a une valeur référentielle spécifique les erreurs sont de 3,7 % et les hésitations de 2,6 % ;
- pour l'indéfini les résultats sont inverses, si le syntagme a une valeur prédicative, le taux d'erreur est de 7,5 % et le taux d'hésitation 1,9 %, si le syntagme a une valeur référentielle spécifique indéfinie, le taux d'erreur est alors de 14,6 % et celui pour les hésitations de 2,1 %.

On observe que c'est surtout lorsque le référent est introduit pour la première fois en discours, c'est-à-dire lorsqu'il y a un changement dans le domaine référentiel des entités que les erreurs se produisent le plus fréquemment :

(8) Ursula
*après on a vu **un** jeune fille eh avec sa mère je pense*
et sa mère était en train de la faire une robe pour une bal de soir
*et **la** jeune fille a voulu sortir faire quelque chose de nouveau*
elle a elle a discuté avec sa mère

Quand le référent nouvellement introduit est maintenu en topique, Ursula utilise d'abord un syntagme nominal lexical avec l'article défini qui s'accorde en genre avec la tête nominale *fille* puis un syntagme pronominal qui s'accorde en genre avec les têtes nominales précédentes. Tous les autres cas erronés examinés se situent après *on voit*, et *il y a* qui sont des présentatifs, marqueurs explicites d'introduction d'un référent en discours :

(9) Melissa
après il y avait la scène avec les deux sœurs
je crois que c'était deux sœurs
il y avait un qui voulait se préparer avec la robe du soir pour le bal
elle voulait être très belle

Au moment du prélèvement d'une occurrence dans la classe des deux sœurs, ce qui compte c'est le nombre. Lorsque par contre cette même occurrence est reprise ultérieurement, la forme pronominale montre bien l'accord avec le féminin.

Les erreurs que l'on trouve sur l'article défini sont légèrement plus nombreuses lorsque le syntagme dans lequel il est inclus a une valeur prédicative :

(10) Susan
*je crois que la jeune fille est **une** héroïne dans ce film*
*elle est **le la** sœur de quelqu'un qui s'oppose aux jets les hommes américains*
*et eh elle est **l'amant** de Tony…*
*elle elle est **le** juliette de ce film*

Dans ce cas, le syntagme nominal fonctionne comme un adjectif et l'accord se fait donc entre deux syntagmes. Celui qui a une valeur référentielle et qui donc est lié pour des raisons de cohésion à d'autres syntagmes dans le texte est correct du point de vue du genre. Celui qui a une valeur prédicative est uniquement lié au syntagme pour lequel il sert à prédiquer et le module syntaxique n'est donc pas mis en œuvre.

Ceci n'exclut pas les erreurs sur le défini lorsque le syntagme auquel il appartient a une valeur référentielle spécifique définie, c'est-à-dire lorsque le syntagme indique que le référent est maintenu en topique. Les raisons peuvent être considérées comme locales. Ce peut être dû à la présence d'un adjectif en position pré-nominale :

(11) William répond à une question sur Anita l'amie de Maria et la petite amie du frère de Maria
*je pense que la femme elle est l'amie de la soeur et je pense que elle était la femme qui a fait la robe pour **le joli** femme eh peut-être un ami de famille peut-être un grand peut-être un grand soeur peut-être + ou peut-être un un copain de de garçon dans le groupe*

Dans cette description d'Anita, William introduit plusieurs syntagmes nominaux définis et indéfinis. Ceux marqués correctement en genre sont formés d'un article et d'un nom. Ceux qui portent des erreurs ont tous un adjectif situé en position pré-nominale sauf le dernier « *un copain* ». Bartning (2000) et Prodeau (à paraître) ont montré qu'en français L2, les adjectifs épithètes en position pré-nominale étaient plus rarement accordés en genre que les adjectifs situés après le nom y compris attributs. On peut alors se poser la question de la portée du genre dans un tel contexte.

Ce peut être dû à des interruptions répétées qui obligent à chaque fois le locuteur à re-planifier son discours :

(12) Fran
*F : et **le la** femme [ãtre] et l'homme*
X : laquelle ?
F : la femme avec le robe et l'homme au dessous de le de le magasin aussi
oui c'est un peu <rire>
et tout le monde eh [fini a fini] danser et le le écran est différent et plus eh plus noir
*et **le le** femme elle a eh rendez-vous avec l'homme*
X : quel homme ?
F : l'homme avec le bouteille je ne sais pas

Tout d'abord, pour un certain nombre d'entrées lexicales telles que *robe* et *bouteille*, Fran leur attribue un genre par défaut. Or, même si elle a introduit le référent *robe* avec un article indéfini au masculin, les reprises précédentes sont au féminin. Le problème qui se pose à Fran est celui des interruptions de l'enquêtrice qui pose des questions d'identification et l'oblige à s'interrompre et à re-planifier son discours une fois la réponse donnée. La perte du genre ne serait-elle pas due, une fois encore, à une surcharge cognitive au moment du traitement : les opérations de planification doivent être menées conjointement à des opérations de formulation et cela conduit le locuteur non natif à choisir un genre par défaut. Le faible pourcentage de ces erreurs, tant sur le défini que sur les pronoms sujets pourrait s'expliquer par des raisons relatives non pas à l'ensemble du discours mais à une gestion locale de la situation.

On peut conclure de la même manière pour l'article et pour le pronom : lorsque la surcharge en mémoire est trop importante le locuteur de L2 ne met pas en œuvre le module syntaxique pour vérifier l'unification des caractéristiques entre tête nominale et satellites du nom. Cette absence de mise en œuvre est due :

- soit à des raisons locales : marquer le genre n'est pas considéré comme pertinent lorsque le syntagme nominal a une valeur prédicative (erreurs sur le défini) ;
- soit à des raisons relatives au discours dans son entier : marquer le genre n'est pas considéré comme essentiel lorsque le syntagme nominal indique que le référent est introduit pour la première fois en discours et qu'il y a nul lieu de chercher à établir des liens avec l'avant-texte (erreurs sur l'indéfini).

5. Discussion

La plupart des études antérieures auxquelles nous avons fait référence dans cet article se situent dans un autre cadre que celui que nous avons pour notre part adopté. Pour la plupart des chercheurs qui travaillent dans le cadre de la grammaire générative et universelle de Chomsky, toutes les langues, y compris les lectes d'apprenant, obéissent à un certain nombre de principes. Il est possible de rendre compte des caractéristiques particulières de chaque langue à l'aide de paramètres, par exemple en spécifiant l'ordre linéaire entre la tête et son complément ou entre la tête et son spécifieur. L'acquisition est alors envisagée comme un processus par lequel l'apprenant va fixer (acquisition L1) ou refixer (acquisition L2) les paramètres de la langue cible et les ordres d'acquisition sont expliquées par le nombre de procédures syntaxiques nécessaires pour passer d'un niveau lexical à une structure de surface (cf Pienemann, 1998). Toutefois, cette théorie qui place au centre la syntaxe, c'est-à-dire l'ensemble des relations entre constituants de la phrase, simple ou complexe, ne permet pas d'expliquer que le paramètre relatif au mouvement de la tête nominale en français pour aller chercher l'inflexion du nombre soit acquis alors que le paramètre du genre ne l'est pas.

De même si la théorie permet d'expliquer l'apparition du défini avant celle de l'indéfini, elle ne permet pas d'expliquer davantage le fait que l'article défini s'accorde davantage en genre que l'article indéfini.

En ce qui concerne le deuxième point, qui est celui qui nous occupe ici, le problème est l'intégration du niveau discursif dans la théorie elle-même. Les têtes fonctionnelles qui sont envisagées en grammaire générative ont une pertinence liée à l'emploi de morphèmes grammaticaux, libres ou liés, qui accompagnent les différentes têtes lexicales telles que les noms et verbes. Même si les opérateurs, Tense et D, sont décrits[1] comme permettant de lier une occurrence avec le reste du texte, les études effectuées dans ce cadre de la grammaire universelle, qu'elles prennent pour support des données sur l'acquisition ou des énoncés produits par des natifs, s'intéressent davantage à la hiérarchie entre les têtes fonctionnelles AgrP dominant TP dominant VP ou DP dominant NumP dominant NP qu'à l'établissement des liens au niveau discursif.

Si nous considérons que les données linguistiques sont les marques d'opérations mentales sous-jacentes et que les opérations sont universelles, le but de notre recherche en linguistique est d'analyser en contexte les produits quels qu'ils soient, variétés d'apprenants ou de natifs, afin de retrouver les opérations liées au niveau propositionnel ou au niveau discursif. Ainsi en français les marques de présent et de passé sont analysées comme indiquant la validation au moment de l'énonciation ou non de l'occurrence d'une relation sujet/prédicat, les articles sont analysés comme indiquant la validation au moment de l'énonciation ou non d'une occurrence de la notion. Lorsque la validation d'une occurrence, que ce soit d'une notion ou d'une relation sujet prédicat, se fait au moment de l'énonciation, cela signifie que l'énonciateur se place au niveau propositionnel, dès que cette validation ne se fait pas au moment de l'énonciation, l'énonciateur se place à un niveau discursif.

Dans cette étude nous avons donc mis en évidence que le niveau de correction pour l'accord en genre du matériel syntaxique utilisé pour marquer l'identification ou le suivi d'un topique varie selon sa position dans la chaîne donnée par Givòn (1979) : les pronoms sont mieux accordés que les substantifs définis, qui eux-mêmes le sont mieux que les substantifs indéfinis. Autrement dit, lorsque le référent est nouveau, c'est-à-dire lorsqu'il y a un changement dans le domaine référentiel des entités, que le syntagme porte ou non la marque du genre n'est pas considéré comme fondamental. En revanche, la marque du genre est plus sûrement présente lorsqu'il s'agit de maintenir le même référent en topique et le niveau de correction augmente au fur et à mesure que le topique est maintenu à travers plusieurs propositions.

Le fait que les articles indéfinis soient dans les variétés d'apprenants examinées des marques de l'opération de prélèvement montre que ce qui est important au moment où l'indéfini est employé est le nombre. *Un* contraste davantage avec *deux* ou *trois* qu'avec *des* qui indique une extraction multiple certes mais indéterminé. En revanche, *le* contraste tout autant avec *la* qu'avec *les*. Lorsqu'on sait que pour un certain nombre de cas, la différence de terminaison n'est pas opératoire pour établir le genre, il reste donc comme le dit Matthews la forme de l'article pour indiquer le genre et ainsi permettre l'établissement de liens référentiels avec l'élément qui suit dans la chaîne du matériel syntaxique nécessaire qu'est le pronom.

6. Conclusion

Si l'on se place comme nous l'avons fait dans un cadre fonctionnel et énonciatif, il est alors impossible d'envisager l'acquisition des connaissances grammaticales indépendamment de celle des connaissances discursives. En effet, un locuteur adulte contrairement à un locuteur enfant connaît les concepts même si lorsqu'il s'exprime dans une langue étrangère il ne connaît pas les outils offerts par cette nouvelle langue pour les encoder. Il sait donc que dans le cas de deux propositions ou plus, les enchaîner signifie équilibrer nouveauté et redondance. Nous faisons l'hypothèse que ces connaissances influencent la saisie d'éléments grammaticaux qui vont servir l'une ou l'autre de ces caractéristiques et que les outils grammaticaux n'apparaissent pas indépendamment les uns des autres mais au contraire forment des blocs tels que défini genre.

[1] Hawkins (2001), chapitre 2, *The Second Language Acquisition of Grammatical Morphology*, § 2.10 et chapitre 6, *The Second Language Acquisition of Nominal Phrases*, § 6.3.

Références bibliographiques

Bartning (I.). 2000. « Gender Agrrement in L2 French : Pre-advanced *vs.* Advanced Learners ». in : *Studia Linguistica,* 54, 2, pp. 225-237.

Bruhn de Garavito (J.) & White (L.). 2001. « L2 acquisition of Spanish DPs : The status of grammatical features ». in : Pérez-Leroux (A.-T.) & Liceras (J.), (eds). *The acquisition of Spanish morpho-syntax : the L1/L2 connection*. Kluwer.

Carlo (C.) & Prodeau (M.). 2000. « Le genre et le nombre en français L2, traitement dans différentes tâches verbales ». Présentation au 3ème colloque international de la COFDELA, Avignon, Octobre 2000.

Carroll (S.). 1989. « Second Language Acquisition and the Computational paradigm ». in : *Language learning*, 39, pp. 535-594.

Carroll (S.). 1999. « Input and SLA : Adult's Sensitivity to Different Sorts of Cues to French Gender ». in : *Language learning,* 49, 1, pp. 37-92.

Chini (M.). 1995. « Un aspect du syntagme en italien L2 ». in : *AILE,* 5, pp. 115-142.

Comrie (B.). 1999. « Grammatical Gender systems : a linguist's assessment ». in : *Journal of Psycholinguistic Research,* 28, 5, pp. 457-466.

Corbett (G.). 1991. *Gender.* Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Culioli (A.). 1982. « Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe » Communication présentée à la session plénière du XIIIème congrès international des linguistes, Tokyo, Aôut, Septembre 1982.

Dewaele (J.-M.) & Véronique (D.). 2001. « Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage : a cross-sectional study ». in : *Bilingualism : language and cognition,* 4, 3, pp. 275-297.

Givòn (T.). 1979. « From Discourse to Syntax : Grammar as a processing strategy ». in : Givòn (T.), (ed). *Syntax & Semantics*, 12 (*Discourse and Syntax*), pp. 81-112.

Hawkins (R.). 1998. « Explaining the difficulty of gender attrition for speakers of English ». Présenttion au colloque Eurosla 8, Paris, Septembre 1998.

Hawkins (R.). 2001. *Second language Syntax : a generative introduction.* Oxford : Blackwell Publishers.

Klein (W.) & Stutterheim (C. von). 1991. « Text structure and referential movement ». in : *Sprache und Pragmatik*, 22, pp. 1-32.

Koehn (C.). 1994. « The acquisition of gender and number morphology within NP ». in : Meisel (J.-M.), (ed). *Bilingual first language acquisition : French and German grammatical development.* pp. 29-52.

Labov (W.). 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia, Pennsylvania : University of Philadelphia Press.

Müller (N.). 1994. « Developing two gender assignment systems simultaneously ». in : Meisel (J.-M.), (ed). *Bilingual first language acquisition : French and German grammatical development.* pp. 53-88.

Pienemann (M.). 1998. *Language processing and second language acquisition : Processability theory*. Amsterdam : J. Benjamins [MS Australian National University].

Prodeau (M.). 1976. *Résoudre une tâche verbale complexe en langue maternelle et en langue étrangère : le discours instructionnel en français et en anglais*. [Manuscrit non publié].

Prodeau (M.). 2002. « Gender and Number two different diacritic features, two different ways to process them in French L2 ». Présentation au séminaire BAAL/CUP Linguistic Development of French, Southampton, July 2002.

Prodeau (M.). à paraître. « Gender and Number in French L2 : can we find out more about the constraints on production in L2 ? ». in : *Multilingual Matters*.

Von Stutterheim (C.) & Klein (W.). 1989. « Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse ». in : Dietrich (R.) & Grauman (C.-F.), (eds) *Language processing in Social Context*. pp. 39-76.

Marges linguistiques

The computational model of L2 acquisition and its implications for second language instruction

Par Roberto Foth & Jean-Marc Dewaele
School of Languages, Linguistics and Culture, Birkbeck College, University of London (England)

Novembre 2002

1. Introduction

Although the study of second language acquisition (SLA) is not much more than 30 years old, it has already generated a number of different theories that purport to account for the processes underlying language acquisition. These theories, however, can generally be divided into two broad categories : those based on psycholinguistic approaches that explore the cognitive processes at work, and those that concentrate on the social factors and processes involved in language acquisition. This paper will concern itself with the former category, and the computational model of SLA in particular. While « in particular » usually denotes the narrowing-down of a topic area, it must be kept in mind that the computational model is a fairly broad account of SLA that accommodates a number of mutually exclusive or at least opposing positions within its framework. We are fully aware that the computer metaphor in SLA can be perceived as reductionist. The present paper tries to put the model in perspective without taking sides. Outlining this framework and drawing out its most controversial and hotly debated aspects, and the discussion of some empirical research that has contributed to the formulations of the model will be the aim of section 2 of this paper. Section 3 will look at the theory from a more critical perspective while section 4 will consider the pedagogical consequences of the model.

2. The computational model of SLA

The computational model of SLA is basically an information-processing model. It likens the human brain to a computer which processes the data it is being given, stores the data deemed important and relevant in a way that allows it to retrieve it, and performs certain tasks using that data when required. While Bialystok's (1978) model of second language learning (SLL) is an early forerunner, R. Ellis's (1993b) representation as shown in Figure 1 is a more recent version of the computational model.

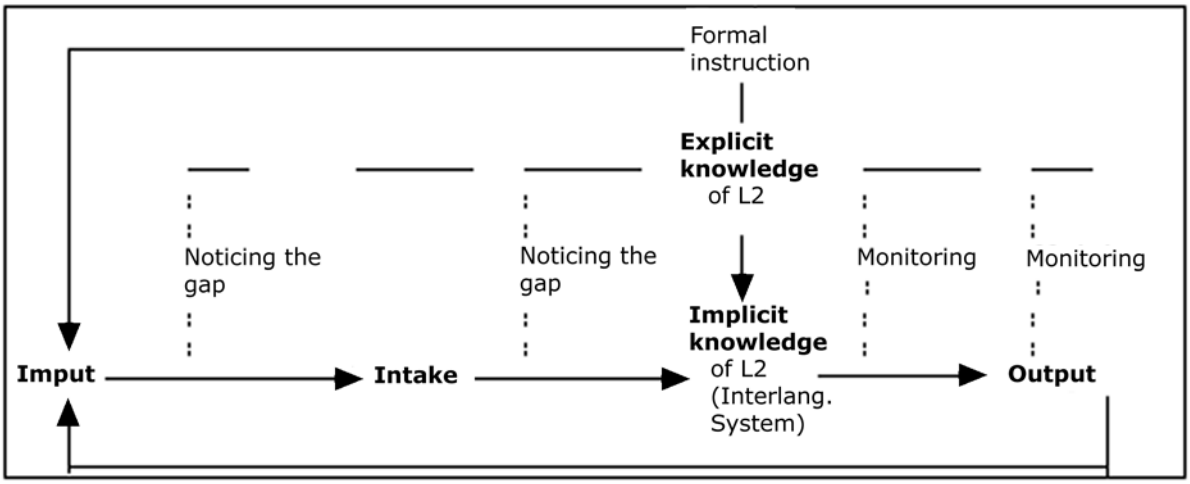


Figure 1 : from Ellis (R.). 1993b, pp. 97.

The model assumes that a language learner is presented with the target language (TL) either exclusively inside the classroom (more likely in Foreign Language classes) or inside as well as outside (more likely in Second Language classes) in either spoken or written form. This constitutes the input. Part of this input enters the cognitive process as intake (cf. Corder, 1967). In Figure 1 it is presumed that for input to become intake, certain features of the input have to be « noticed ». These « noticed » features are then compared – consciously or subconsciously – to the interlanguage (IL) grammar system (cf. Selinker, 1972), a kind of internal mental grammar, and used to refine and « complexify » (Ellis (R.), 1994, pp. 352) the system. This knowledge is then used through conscious or unconscious, controlled or automatic processes to generate output which, in turn, may be monitored and edited by the learner's metalinguistic knowledge, i.e. knowledge *about* language (e.g. grammar rules)[1].

Of course, R. Ellis's model as shown in Figure 1 is by no means uncontroversial, and it already highlights some of the flashpoints that will be discussed in more detail later. It implies, for example, that input is not identical with intake and that for the latter to occur the former has to be « noticed ». Krashen's (1981) input hypothesis, by contrast, regards comprehensible input in the form of « I + 1 » as sufficient condition for acquisition to take place. Figure 1 also allows for an interface between explicit and implicit knowledge. Once again, Krashen (in : Ellis (R.), 1987, pp. 180) would argue that « acquired and learnt knowledge are entirely separate ». In other words, a non-interface position may concede that « metalingual rules can be learned for purposes of editing or self-correction [as in Krashen's (1981) monitor], but they do not help acquisition » (Ellis (N.), 1994, pp. 4).

In spite of these and other controversial aspects it is fair to say that the computational model is still a very broad account of SLA that can accommodate a range of diverse positions within its framework. It simply recognises that « L2 learning has more than one side to it, both skills and knowledge » (Cook, 1996, pp. 167). While the « skills side » refers to the degree to which controlled and automatic processes are responsible for decoding and encoding the TL, ultimately deciding TL fluency (cf. Towell, Hawkins & Bazergui, 1996), the « knowledge side » deals with the extent to which explicit and implicit knowledge are connected and integrated into controlled and automatic cognitive processes, impacting on TL accuracy. The skills and knowledge are also thought to be located in different long-term memory systems (cf. McLaughlin et al., 1983 ; Sanz, 1996).

It is almost a commonplace among teachers that what is *taught* to students (input) is rarely the same as what is *learnt* by students (intake) (cf. Corder, 1980). It is therefore generally accepted that input is different from intake. What exactly helps turn one into the other is, however, more mysterious. McLaughlin et al. (1983, pp. 136), perfectly in line with the computational model, regard humans as « limited capacity processors ». One manifestation of this limited capacity is the phenomenon of « selective attention » which leads to the prioritisation of « one line of input over others [which]… gives it direct access to the central cognitive system [while] other input sources remain on the periphery of attention » (McLaughlin et al., 1983, pp. 136). Although Schmidt (1990, pp. 142) concedes that « subliminal perception » of already acquired language structures and items may be possible, he does not see any evidence for « subliminal learning » of new language. While this does not preclude the possibility of « incidental learning » where consciousness as *intention* is not at work, he is categorical about the need for consciousness as *awareness* as a precondition for learning : « intake is what learners consciously notice » (Schmidt, 1990, pp. 149).

However, intake alone does not guarantee learning. Just as in a computer the data fed into the processor has to be stored in a place where it can remain and be retrieved when required. Schmidt (1990, pp. 135) sees « consciousness as a limited capacity memory system » in which new language is moved from the short-term memory (STM), or « working memory » in Anderson's (1983) words, to the long-term memory (LTM). While the STM « holds modest amounts of information only for a brief period » the LTM is responsible for « the sustained storage of information that may be represented as isolated elements or, more likely, as interconnected networks » (O'Malley et al., 1987, pp. 288). This process is represented in Figure 1 as « noticing the gap », i.e. a process whereby features noticed in the input are compared with

[1] For an in-depth discussion of the history of the term « intake », and how it has been used with multiple meanings see Van Patten (2000).

those already existent in the learner's mental grammar (Ellis (R.), 1994). This leads then to a restructuring and complexification of the learner's IL and, ultimately, to progress in his or her language acquisition.

Recent research on SLA has focussed on the extent to which a learner's IL is passively and unconsciously derived from input frequencies (Ellis (N.), 2002). Language learners are sensitive to the frequency of language constructions in all domains : « The regularities of language emerge from experience as categories and prototypical patterns » (2002, pp. 143).

Tarone (2002) argues that other important factors such as conscious noticing, social context and the learner's creativity also plays a crucial role : « revealed when learners' noticing leads them to view utterances not just as potential objects of analysis, but as potential objects of language play » (2002, pp. 287). This noticing results in the « selective internalization of language input in interaction with various L2 speakers » (2002, pp. 287).

This hypothesis is not entirely irreconcilable with Krashen's (1981) monitor model. However, it goes beyond it as it assumes a role for conscious learning not only as an output control device that can contribute to pushed output (Swain, 1985) and auto-input (Ellis (R.) in : Ellis (N.), 1994), but also and foremost as an acquisition facilitator (see also Towell & Hawkins, 1994). This is the main claim of an empirical study carried out by Seliger (1979). In Seliger's study 29 monolingual three to ten-year-olds were shown picture cards of objects which they had to name in English. This task naturally elicited the use of the indefinite article (a/an) in almost all cases, and the participants' answers were recorded. If the target structure was produced the children were asked to explain why they used « a » and « an » respectively. In other words they were asked to verbalise « conscious rules » (Seliger, 1979, pp. 362). Interestingly, Seliger found no relationship between performance and having a rule. He concluded that « conscious verbalizations of underlying language knowledge » are not an accurate representation of a learner's internal grammar. They can therefore not be seen to control output in the way the monitor model suggests, but may well facilitate acquisition.

Seliger's (1979) study is probably less conclusive than may be assumed. Verbalising a rule or simply explaining the meaning of a word requires a particular skill. The fact that any person asked to do so may not be able to verbalise such knowledge does not mean that it is not available at a conscious level. In other words, the verbalisation of a (linguistic) rule is not necessarily a reliable measure of whether a person is « conscious » of it or not. The same point is picked up by N. Ellis (1994, pp. 169) and addressed as the « expressibility issue ». Consciousness as awareness, as Schmidt (1990) observes, can also exist at the level of perception, which can be subliminal. While this does not affect the claim that conscious rules may play a role as acquisition facilitators it is reasonable to be sceptical about Seliger's (1979) assertion that conscious rules do not affect output at all. This last point is directly related to the distinction and connection between explicit and implicit knowledge, the issue that will be discussed next.

2.1. Explicit and implicit knowledge

There are fundamentally three views *vis a vis* the explicit/implicit knowledge controversy (see Ullman, 2001 for an in-depth discussion). One is the non-interface position as represented by Krashen (1981) and quoted earlier (Ellis (N.), 1994). It sees explicit knowledge only as an output control device (disputed in Seliger's experiment described above) but not involved in language acquisition. The strong interface position, on the other hand, believes that explicit knowledge is actually converted into implicit knowledge, and may even necessarily precede it (Anderson, 1983). Between these two poles is the weak interface position which « allows some 'seepage' from explicit metalinguistic to implicit knowledge » (Ellis (N.), 1994, pp. 4) but certainly does not support the claim that declarative knowledge inevitably precedes procedural knowledge (Anderson, 1983).

Of course, the strong and weak interface positions basically occupy a continuum, which allows for some overlap between the two. However, the existence of some sort of connection between explicit and implicit knowledge is significant as it has important pedagogical implications.

The use of inductive or deductive approaches to grammar teaching will very much depend on whether an interface or non-interface position is adopted, and this point will be discussed in more detail in section 4.

Research on the matter has been somewhat inconclusive. A study carried out by White et al. (1991) involving 250 students found « evidence that input enhancement [through formal, explicit grammar instruction] can bring about genuine changes in learners' interlanguage systems » (White et al., 1991, pp. 429), thus in effect lending support to a strong interface position. R. Ellis (1984), on the other hand, came to exactly the opposite conclusion in another study similar in design. However, there were also considerable differences between the two studies. The time allocated to formal grammar instruction in the study carried out by White et al. by far exceeded that in R. Ellis' study. While the type of grammar instruction given in R. Ellis's study relied on a more inductive approach with some error correction, the latter « provided explicit instruction in (and correction of) placement of subjects, auxiliaries, and wh-pronouns » (White et al., 1991, pp. 421). It is therefore not surprising that R. Ellis himself qualified the findings of his study, which seemed to support a non-interface position, by acknowledging that « the instruction provided may have been of the wrong type, in insufficient quantities, at the wrong time, etc. » (Ellis (R.), 1984, pp. 151).

On balance, it would appear to be justified to assume some sort of connection between explicit and implicit knowledge, although the strength of the link may be disputed.

2.2. The role of controlled and automatic processing

The explicit/implicit knowledge controversy is sometimes confused with the distinction between controlled and automatic processing. As R. Ellis (in : Ellis (N.), 1994, pp. 87) remarks, « one of the problems with a number of discussions of the interface position is that they conflate the implicit/explicit and the controlled/automatic distinctions. » While one issue belongs to the « knowledge dimension » concerning « conscious » (explicit) or « intuitive » (implicit) knowledge, the other is firmly rooted in the « process dimension » (Ellis, (R.), 1993b, pp. 94-95) as illustrated in Figure 2.

	Controlled processing	**KNOWLEDGE DIMENSION**	**Automatic processing**
Explicit knowledge	**A** New explicit rule, used consciously with deliberate effort	↓	**B** Old explicit rule, applied consciously but with relative speed
PROCESS DIMENSION	→		→
Implicit knowledge	**C** New implicit rule,used without awareness, accessed slowly and inconsistently	↓	**D** Fully learned implicit rulr without awareness and without effort

Figure 2 : Adapted from Ellis (R.). 1997, pp. 112.

It is important to stress that controlled and automatic processing are not to be equated with conscious and subconscious awareness. « The controlled process-automatic process distinction is not based on conscious versus subconscious awareness, but instead relates to the degree to which the skills in question have been routinized and established in long-term memory » (McLaughlin & al., 1983 : 140).

The move from controlled processing to automatic processing is therefore distinct from the shift along the knowledge dimension from explicit to implicit knowledge (or vice versa). As R. Ellis (1997, pp. 113) remarks : « It is… uncontroversial to claim that the acquisition of a new rule is characterized initially by controlled processing and subsequently by automatic processing – in other words, acquisition involves the process of automatizing new knowledge ». Anderson's (1983) rigid framework, which sees procedural knowledge preceded at all times by declarative knowledge, may therefore well refer to the process dimension rather than the knowledge dimension, with declarative knowledge roughly equivalent to controlled processing and procedural knowledge to automatic processing (Ellis (R.), 1993b). What distinguishes the weak interface position from the strong interface position is the assumed route that new language

takes on the way from the controlled explicit stage (A in Figure 2) to the automatic implicit stage (D). This is illustrated in Figure 3.

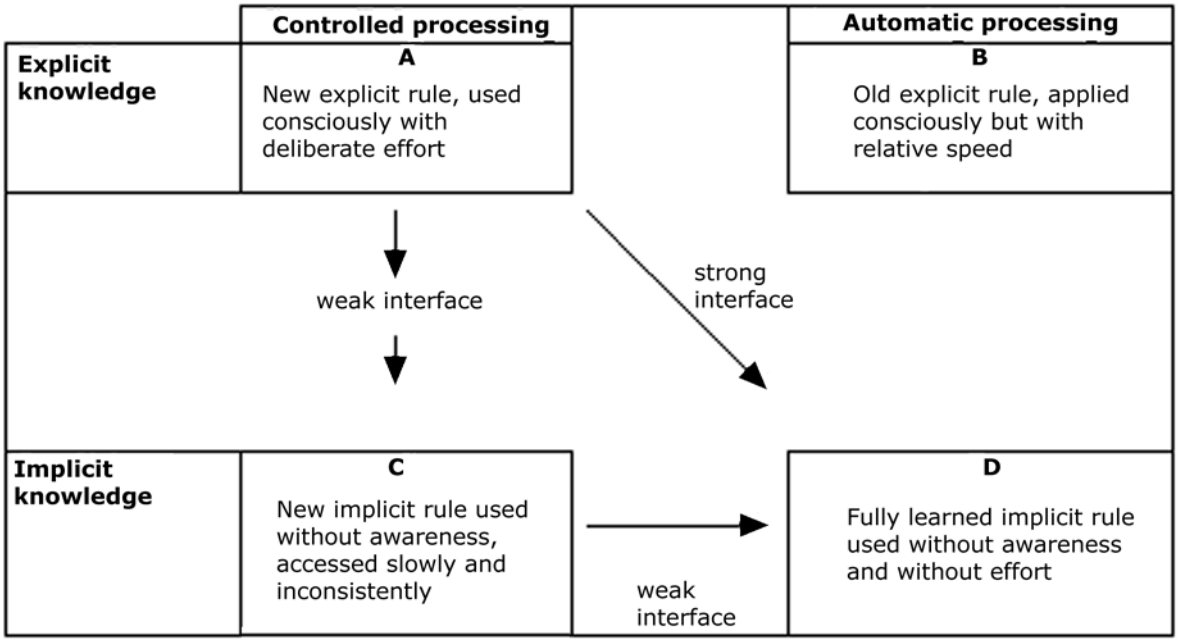


Figure 3 : Adapted from Ellis (R.). 1993b, pp. 96.

Automatic processing is connected to TL fluency, i.e. the « skills side », but not necessarily to TL accuracy as this is tied up with « the knowledge side » (Cook, 1996). This could explain fossilisation in language learning. It may occur when automatisation has eradicated the need for the learner's cognitive processes to « interact with internal hypotheses » (Towell and Hawkins, 1994, pp. 251) even though the exemplars underlying the IL system, which have been integrated into automatic processing, are erroneous (cf. Skehan, 1996). Having outlined and discussed the computational model of SLA and some of its most controversial aspects it is now time to look at it from a more critical perspective (section 3), and consider its pedagogical implications (section 4).

3. The computational model of SLA – a brief critique

Any model is a reflection of the state of the art of a discipline at any given time. As our thinking evolves, parts of models might become obsolete, hence the constant need for updating the model or abandon it altogether.

One aspect of the computational model that would need rethinking is undoubtely the distinction between second language learning and foreign language learning. Kramsch (2002) points out that this distinction was very popular in the late eighties, but has become much more blurred with the spread of communicative language teaching in school language instruction (p. 1).
Today « both foreign language and second language teachers have focused on enhancing the communicative competence of language learners » (p. 1). One could also argue that English, through media and internet, has become a lingua franca and is more likely to be considered as a second language rather than a foreign language (Dewaele, 2002).

The strength of the computational model of SLA is undoubtedly its inclusiveness. As has been demonstrated, it can accommodate a number of opposing positions within its broad framework. Moreover, empirical research appears to confirm its basic theoretical assumptions despite at times conflicting evidence concerning some of its aspects (cf. White et al., 1991 and Ellis (R.), 1984). Conflicting evidence, in any case, is inevitable and does not invalidate the theory since « SLA is not situated in processes but in people embedded in activity » (Lantolf, 1996, pp. 717). However, the computational model, as any other theoretical construct, is also based on some core assumptions, which deserve closer scrutiny.

The information-processing model assumes that language learning is essentially identical with any other learning process. It thus hypothesises that « language acquisition follows the same principles of learning as do other complex cognitive skills » (O'Malley et al., 1987, pp. 288). This, however, is by no means certain. Whether language is acquired because humans « are born equipped with specific language knowledge », or whether humans acquire language because « they are highly intelligent animals who are skilled at solving problems of various types » (Aitchison, 1998, pp. 2) is hotly debated.

Chomsky (1972), for example, defends the former position and very much sees the human language faculty as innate, in a way « pre-wired » and « pre-programmed ». McLaughlin et al. (1983) and those who subscribe to the computational model, on the other hand, regard language and its acquisition as a complex skill that involves, above all, the automatisation of controlled processes without any reference to language-specific capabilities (possibly in the form of a « language acquisition device »). In fact, the whole model depends on this not undisputed assumption.

The debate on explicit versus implicit knowledge is also ongoing (cf. Ellis (N.), 2002) with the defenders of the « weak interface » in the computational model gaining the upper hand. Differences in fluency between the L1 and L2 performance of an individual could be linked to the fact that the learner's grammar is functioning with a different kind of grammatical knowledge (Paradis, 1994, 1997).

L1 learners have acquired the grammatical knowledge and proceduralised it in one natural implicit process (possibly parameter setting plus the learning of a parsing mechanism). L2 learners have acquired the grammatical knowledge by a different, explicit route and automatised it by general cognitive learning mechanisms (Ullman, 2001). This view therefore concentrates on the notion that there is a differently balanced combination of declarative and procedural knowledge (Paradis, 1994, 1997). These mechanisms necessarily give rise to a slower processing ability. The critical variable here would be the amount of linguistics knowledge learnt through the implicit as opposed to the explicit route.

The exact nature of the link between processing demands and language output within the computational model is still not fully understood. Noriko, McNamara and Elder's (2001) recent study, which explored the impact of task and performance conditions on L2 learners' oral output in a tightly controlled test environment, failed to establish a clear correlation between cognitive demand on one hand, and accuracy, fluency and complexity on the other.

Their rigorous statistical evaluation of the participants' data failed to detect a correlation between L2 learners' language output, and task difficulty operationalised as bipolar settings of perspective, immediacy, adequacy, and planning time. The fact that their findings contradict Skehan's (1996) claim that cognitively less demanding tasks result in greater accuracy and fluency, but are in line with Robinson's (1995) findings that there is no correlation between increased cognitive load and fluency in L2 learners' output, simply adds to the lack of clarity on the matter. Processing loads in the form of cognitive complexity may have an impact on the degree to which L2 processing is controlled or automatic in the computational model, but the matter is far from settled.

Another point to remember is that the computational model of SLA is essentially metaphorical. It assumes that the language acquisition process is similar in nature to the way computers operate. This analogy, however, is not uncontroversial. Cowley's (1997) analysis of phonetic patterns in naturally occurring speech leads him to conclude that idealisations such as the computational model and its associated processes are not suited to capture the complexities of verbal communication. Although Cowley's (1997) focus is on prosodic aspects, his critique of the computational model has wider ramifications :

> « The symbolic mind cannot encompass embodied representations [and is not] compatible with human understanding as well as with evidence from evolutionary biology and developmental psychology ». (p. 297).

A similar point is made by Altmann (1988). He provides experimental evidence that models of sentence processing mechanisms that rely on idealised, computational models are flawed. Instead he suggests an alternative interactive account to explain the human sentence processing mechanism. Both Altmann (1988) and Cowley (1997) thus reject the basic tenet that cognitive processes in language production (and by implication SLA) are computational in nature.

The strength of the metaphor is obviously linked to the type of computer being referred to. Nobody would claim that present-day computers come close to the complexity and power of the human brain. Imagine however :

> a computer with unlimited memory, a bank of central processors connected in parallel and an in-built program capable of determining the appropriate communication protocol in use on the network. The computer « knows » (through information pre-programmed in its ROM) that communication protocols can only be organised according to a limited set of principles. The constrained nature of the possibilities available enables the computer to deduce the particular protocol in use in a determined network. This system of language acquisition potential is what enables us to acquire language with all the selectional advantages that a sophisticated programmable symbolic communication faculty entails (...). (Aldred, 2002, pp. 64-65).

None the less, Lantolf (1996) echoes Cowley (1997) and Altmann's (1988) scepticisim and legitimately asks why brain processes should be computational. He goes on to question the dogmatic zeal with which some researchers present their theories as a definite account of reality when, in fact, those theories, couched in metaphorical terms, are simply « intended to persuade » (Lantolf, 1996, pp. 720) and win support within and beyond the discourse community. Lantolf (1996) is absolutely right in our opinion when he calls for a type of theoretical pluralism and diversity that avoids authoritarian dogmatism and orthodoxy in which one particular theory, such as the computational model, can gain supremacy and hegemony despite expressed doubts over its theoretical assumptions. This is not to say that any point put forward by SLA researchers ought to be discarded on the basis that it is not absolutely proven and conclusive. It is, however, an important reminder that the apparent corollaries arising from SLA research deserve our critical attention, especially when they spill over into the classroom and begin to dictate syllabi, methodologies and assessment procedures to ELT practitioners whose expertise may then be undervalued, sidelined, ignored or overridden. This should be kept in mind when the pedagogical implications of the computational model of SLA are discussed in the next section.

4. The pedagogical implications of the computational model of SLA

R. V. White's (1988) distinction between synthetic Type A and analytic Type B syllabi is invoked by Long and Crookes (1992, pp. 27) when they claim that the latter type is based on « what is known about human learning in general and/or Second Language Learning in particular ». This is a bold claim which, not surprisingly, has been challenged. Given the speculative nature of SLA research at this stage it is prudent to concur with R. Ellis (1993a, pp. 4) in that SLA studies « have not really provided a body of descriptive information which course writers or syllabus designers can make direct reference to in establishing the context of a language teaching programme ». In fact, the research seems to point in more than one direction with regard to syllabus design. While « a variability model of SLA lends greater support to a product [i.e. synthetic] syllabus » because the careful style is characterised by attention to form and therefore more permeable, there is also evidence that « not all structures can enter into the learner's careful style as explicit knowledge » (Ellis (R.), 1987, pp. 186). This would favour a process (or analytic) syllabus. The computational model itself would seem to be ambiguous about the treatment of grammar in the classroom. Whether a deductive (explicit) or inductive (implicit) approach, respectively associated with a synthetic or analytic syllabus, is chosen would depend on whether a non-interface, strong interface or weak interface position as discussed in section 1 is adopted. A syllabus can therefore not claim to resolve these issues. What SLA research can do, however, is to provide teachers with a certain awareness of these issues so that they can « adapt their skills to the needs of particular learners in particular situations at particular moments in time » (Ellis (R.), 1997a, pp. 83). Its value consequently lies in its implications for methodology rather than syllabus design, especially since this position would also allow learners' learning styles to be taken into account. After all, whether a syllabus is synthetic or analytic is ultimately far less important than the question whether the learner is analytically inclined and thus would « prefer a deductive approach », or « holistic » with a preference for an inductive approach (Willis, 1996, pp. 10). Skehan (1986), quoting a study by Wesche (1981), identifies three types of learners who would all benefit from a different approach to language teaching, ranging from deductive to highly situational and dependent on memory. It is therefore methodological flexibility and subtlety that are better equipped than the macro-framework of a syllabus to provide tailor-made solutions when, as R. Ellis (in : Ellis (N.), 1994, pp. 91) dryly remarks, « learners may differ ».

The role of input and intake in the computational model of SLA is absolutely crucial, so it is important for the teacher (as it is for the learner) to pay attention to the input that is provided. Roughly tuned input refers to the kind of language that a native speaker (NS) would naturally adopt when conversing with an interlocutor that is only partly proficient in the TL, and it already constitutes a form of manipulated input. This manipulation can manifest itself in simplification, elaboration involving redundancy, alterations to the thematic structure, or repairs (Ellis (R.) in : Ellis (N.), 1994).

Further manipulation to the input L2 learners receive in the classroom would follow from R. Ellis' (1993) computational model (Figure 1). It highlights Schmidt's (1990) research finding that consciousness as attention to form (« noticing the gap ») is crucial to turn input into intake. Some recent research has focused on this aspect of classroom interaction and looked into the role of input processing by L2 learners. Hendrix, Housen & Pierrard (2002) carefully designed an experimental study to investigate the differential effects of two different modes of implementation of explicit instruction on classroom learners' ability to produce a grammatical structure (the French present conditional) in three different controlled language tasks. The design included a pre-test and two post-tests (one immediately after the instruction phase and a second one two weeks later). Three groups of Dutch-speaking secondary school pupils learning French as a foreign language in Flanders participated in the study. The control group (n = 19) received input containing a high concentration of target forms. Two experimental groups further each received a specific form of input processing instruction, i.e. input-deductive instruction (n = 18) and input-inductive instruction (n = 25). The results indicate that while all three groups made significant progress in the long term, the groups that received processing instruction made more and faster progress. The computational model can thus directly inform the type of input generated and utilised most effectively by language learners in formal L2 instruction by focusing the teacher's and learner's attention on form. While « noticing » can help the process of turning input into intake, the type of classroom interaction facilitating this process depends very much on the type of interaction between teacher and learner(s).

Ellis' (2002) recent review of 11 studies that examined the effect of form-focused instruction confirms the finding that it can lead to implicit knowledge, especially for « simple » structures that have been treated extensively.

Teacher-centred classrooms may have come in for excessive criticism in the past ignoring the important role teacher input has in settings where it is the only NS or near-NS model available to students especially in English Foreign Language contexts, and as a safeguard against learner language fossilisation (Pica, 1994). However, the benefit of this must be weighed up against the cost that is incurred in the form of more limited interaction taking place in a teacher-centred approach. It is a fact that the main mode of interaction in such classrooms is very often characterised by « IRF » (initiating, responding, follow-up) with turn-taking decided by the teacher alone (Ellis (R.), 1994, pp. 574). This can easily lead to a lack of modification and negotiation of input, which are usually considered prerequisite for « an acquisition rich setting » (Ellis (R.) in : Ellis (N.), 1994, pp. 83). Berducci's (1993) analysis of classroom interaction with particular attention to the teacher's role – ranging from direct control for example in lecturing to indirect control in monitored and structured group work – suggests that negotiated interaction enhances L2 acquisition. The opportunities for a wider range of interaction between learners and resulting target language input and output is also highlighted in a study carried out by Deen (1991). Her comparison of classroom language associated with a cooperative learning (CL) environment on the one hand, and a teacher-centred (TC) environment on the other hand, showed that Dutch L2 learners enrolled on a language course at university produced more, and more accurate target language, and had more practice of turn-taking in the CL than in the TC environment. Thus pair and group work should be incorporated into the language classroom, not least because « group work has been shown to be an effective aid to communication in the classroom » (Pica, 1994, pp. 61). Input and auto-input and the resulting implications for second language acquisition outlined earlier thus clearly vary according to the type of interaction prevalent in the classroom, and teachers ignore the nature of the interaction they are promoting in the classroom at their peril (Allwright, 1984 and Long, 1983).

Another positive outcome of a changed pattern of interaction may be that the learners are exposed to more authentic samples of the TL (Lyster, 1994 ; Nunan, 1997). A number of researchers have pointed to considerable discrepancy between textbook (and by extension,

classroom) language and the natural use of the TL (Mougeon, Rehner and Nadasdi, 2002 ; Myers-Scotton and Bernstein, 1988). Vernacular speech styles and colloquial variants are completely absent in French textbooks analysed by Mougeon et al. (2002).

Moreover, the texts supposed to reflect oral language were much closer to the written registers. Teachers were also found to use formal speech styles in addressing the learners. A less teacher-centred methodology may well give rise to increased learner output (important in pushed output and auto-input), and pragmatically more appropriate rather than accurate but « stilted » language being used, thus improving the quality of the input and, potentially, intake (Chavez, 1998 ; Dewaele & Wourm, 2002).

It is also interesting to note in this context that increased learner output in formal L2 instruction does not necessarily lead to erroneous target language forms being learnt. Bruton and Samuda (1980) analysed 10 hours of taped classroom conversations between L2 learners. They found only one instance of a correct target language form being abandoned in favour of an incorrect one. They hypothesised that learners often know when they are right and when they are uncertain, gauging and monitoring their IL in light of the input provided by other learners (and the teacher).

The quality of input also depends inevitably on its context. SLA researchers supporting the computational model agree that « different tasks and situations involve different information-processing workload requirements » (McLaughlin et al., 1983, pp. 147). This means that the degree to which new language is « deployable », i.e. ready for use, depends on the particular context it has been presented in, and on the processes that were involved when it was first « taken in » (Prabhu, 1988). In other words, an acquired structure « will be applicable only to the situation that gave rise to it » (Mitchell and Myles, 1998, pp. 88). This would be a strong argument against grammatical drills that are devoid of context and meaning since they would be « unavailable for spontaneous use beyond the classroom domain » (Pica, 1994, pp. 59).

The extent to which explicit grammar practice is applied in the classroom by the teacher would therefore mainly depend on the degree to which she or he believes in an interface (strong or weak) or non-interface position. While the latter would reject explicit grammar practice outright, a strong interface position would see a good case for such practice. A weak interface position, on the other hand, might view some practice as useful in order to automatise controlled processes, especially with the delayed rather than immediate effect of such practice in mind (Ellis (R.) in : Ellis (N.), 1994). Of course, another restriction on the acquisition of new language is the question whether a learner is at the right developmental stage, and whether a particular language feature is developmentally constrained or not (Ellis (R.), 1997b).

As far as testing is concerned, the computational model of SLA runs up against a phalanx of « state-run tests (such as college entrance examinations) which mainly measure grammatical competence » (Liu, 1998, pp. 5) regardless of the learner's developmental stage, and ignoring the learner's level of pragmatic and strategic competence. Moreover, in many of those examinations metalingual knowledge is seen as proof of « competence », while the computational model clearly distinguishes between explicit and implicit knowledge and considers the knowledge of metalinguistic terminology irrelevant (cf. Ellis (N.), 1994).

The format of examinations is frequently such that controlled processing is given priority over automatic processing, in effect measuring the very restricted type of knowledge and availability for natural communication that is described in « A » in Figure 2. Testing and assessment procedures that are based on the principles and insights provided by the computational model of SLA would need to review all these aspects and devise mechanisms that remedy the problems inherent in much of current examination practice.

5. Conclusion

The computational model of SLA as shown in Figure 1 provides a very broad account of the SLA process. It is, in essence, an information-processing model in which input becomes, under certain conditions, intake. The intake is then processed and stored either in the LTM, or soon « forgotten » if kept only in the STM. Knowledge in the LTM may be available in the form of explicit or implicit knowledge. Any connection between the two is hotly disputed by those who adopt a non-interface position, but accepted by advocates of a strong or weak interface

position. Output is most probably affected to a degree by explicit knowledge, especially when subject to controlled processing, and may feed back into the SLA process in the form of auto-input. SLA is seen above all as a process in which controlled processes become more and more automatised over time.

The computer metaphor of the model is not immune from challenge, and there is no proof that the brain functions indeed like an information-processing machine. Moreover, it is not uncontroversial to surmise that language acquisition is basically identical with the acquisition of any other complex skill.

The pedagogical implications of the computational model are less relevant in syllabus design than in methodology. Here the modification of interaction can lead to a qualitatively positive change in input, which could facilitate SLA in many ways. A less teacher-centred methodology coupled with more pair and group work, and more attention to context and meaningful communication are two ways in which the computational model could find application in the classroom. Current testing and assessment procedures would require a radical rethink in the light of SLA research and the computational model in particular in order to make them more responsive and relevant.

References

Aitchison (J.). 1998. *The Articulate Mammal*. London : Routledge [fourth edition].

Aldred (C.). 2002. *The case for potential native speaker competence in adult send-language learning based on evolutionary and neurobiological evidence.* Unpublished M Phil dissertation, University of London.

Allwright (R.). 1984. « The importance of interaction in classroom language learning ». in : *Applied Linguistics,* 5, 2, pp. 156-71.

Altmann (G.). 1988. Ambiguity, parsing strategies, and computational models. in : *Language and Cognitive Processes*, 3, 2, pp. 73-97.

Anderson (J.). 1983. *The Architecture of Cognition.* Cambridge MA *:* Harvard University Press.

Berducci (D.). 1993. Inside the SLA classroom : verbal interaction in three SL classes. in : *Language Learning Journal*, 8, pp. 12-16.

Bruton (A.) & Samuda (V.). 1980. « Learner and teacher roles in the treatment of error in group work ». in : *RELC Journal,* 11, pp. 49-63

Bialystok (E.). 1978. « A theoretical model of Second Language Learning ». in : *Language Learning,* 28, 1, pp. 69-83.

Chavez (M.). 1998. « Learner's perspective on authenticity ». in : *International Review of Applied Linguistics*, 36, 4, pp. 277-306.

Chomsky (N.). 1972. *Language and Mind.* New York : Harcourt Brace Jovanovich.

Cook (V.). 1996. *Second Language Learning and Language Teaching*. London : Edward Arnold [second edition].

Corder (P.). 1967. « The significance of learner's errors ». in : *International Review of Applied Linguistic*, 5, 4, pp. 161-70.

Corder (P.). 1980. « Post Scriptum ». in : *Langages*, 57, pp. 39-41.

Cowley (S.). 1997. « Of representations and language ». in : *Language and Communication*, 17, 4, pp. 279-300.

Deen (J.). 1991. « Comparing interaction in a cooperative learning and teacher-centred foreign language classroom ». in : *International Review of Applied Linguistics,* 93-94, pp. 153-181.

Dewaele (J.-M.). 2002. « Individual differences in L2 fluency : The effect of neurobiological correlates ». in : Cook (V.), (ed.). *The nature of the L2 user.* Clevedon : Multilingual Matters, pp. 219-250.

Dewaele (J.-M.) & Wourm (N.). 2002. « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère ». in : *Revue française de linguistique appliquée*, 7.

Ellis (N.), (ed.). 1994. *Implicit and Explicit Learning of Languages.* London : Academic Press.

Ellis (R.). 2002. « Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition ». in : *Studies in Second Language Acquisition,* 24, pp. 223-236.

Ellis (R.). 1984. « Can syntax be taught ? A study of the effect of formal instruction on the acquisition of WH questions by children ». in : *Applied Linguistics,* 5, 2, pp. 138-55.

Ellis (R.), (ed.). 1987. *Second Language Acquisition in Context.* London : Prentice-Hall International.

Ellis (R.). 1993a. « Talking Shop – Second Language Acquisition research : how does it help teachers ? ». in : *English Language Teaching Journal,* 47, 1, pp. 3-11.

Ellis (R.). 1993b. « The structural syllabus and Second Language Acquisition ». in : *TESOL Quarterly,* 27, 1, pp. 91-113.

Ellis (R.). 1994. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford : Oxford University Press.

Ellis (R.). 1997a. « Second Language Acquisition and Language Pedagogy : An Educational Perspective ». in : *Studies in Second Language Acquisition,* 19, 1, pp. 69-92.

Ellis (R.). 1997b. *Second Language Acquisition Research and Language Teaching.* Oxford : Oxford University Press.

Ellis (R.). 1999. « Theoretical Perspectives on Interaction and Language Learning ». in : Ellis (R.), (ed.). *Learning A Second Language Through Interaction*. Amsterdam : John Benjamins, pp 3-31.

Ellis (R.). 2000. « Task-Based Research and Language Pedagogy ». in : *Language Teaching Research*, 4, 3, pp. 193-220.

Ellis (R.). 2002. « Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge ? A review of the research ». in : *Studies in Second Language Acquisition,* 24, pp. 223-236.

Hendrix (L.), Housen (A.) & Pierrard (M.). 2002. Le rôle de l'implémentation de l'instruction grammaticale explicite dans le processus d'acquisition des langues étrangères. in : *AILE*, 16, pp. 73-96.
Krashen (S.). 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford : Pergamon Press.
Kramsch (C.). 2002. « Beyond the second versus foreign language dichotomy : The subjective dimensions of language learning ». in : Spelman Miller (K.) & Thompson (P.), (eds.). *Unity and Diversity in Language Use*. New York : Continuum, pp. 1-21.
Lantolf (J.). 1996. « Second Language Acquisition Theory Building : 'Letting all the flowers bloom ! ». in : *Language Learning,* 46, 4, pp. 713-749.
Liu (D.). 1998. « Ethnocentrism in TESOL : Teacher education and the neglected needs of international TESOL students ». in : *English Language Teaching Journal,* 52, 1, pp. 3-10.
Long (M.). 1983. « NS/NNS conversation and the negotiation of comprehensible input ». in : *Applied Linguistics,* 4, 2, pp. 126-41.
Long (M.) & Crookes (G.). 1992. « Three Approaches to Task-Based Syllabus Design ». in : *TESOL Quarterly,* 26, 1, pp. 27-56.
Lyster (R.). 1994. « The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence ». in : *Applied Linguistics,* 15, pp. 263-287.
McLaughlin (B.), Rossman (T.) & McLeod (B.). 1983. « Second Language Learning : an information processing perspective ». in : *Language Learning,* 33, 2, pp. 135-58.
Mitchell (R.) & Myles (F.). 1998. *Second Language Learning Theories.* London : Edward Arnold.
Mougeon (R.), Nadasdi (T.) & Rehner (K.). 2002. « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE ». in : *AILE,* 17, special issue, *Appropriation de la variation en français langue étrangère*. [J.-M. Dewaele et R. Mougeon (eds.)].
Myers-Scotton (C.) & Bernstein (J.) 1988. « Natural Conversations as a Model for Textbook Dialogue ». in : *Applied Linguistics,* 9, 4, pp. 372-84.
Noriko (I.), McNamara (T.) & Elder (C.). 2001. « Can we predict task difficulty in an oral proficiency test ? Exploring the potential of an information-processing approach to task design ». in : *Language Learning*, 51, 3, pp. 401-36.
Nunan (D.). 1997. « Teaching grammar in context ». in : *English Language Teaching Journal,* 52, 2, pp. 101-9.
O'Malley (J.), Chamot (A.) & Walker (C.). 1987. « Some applications of cognitive theory to Second Language Acquisition ». in : *Studies in Second Language Acquisition,* 9, 3, pp. 287-306.
Papagno (C.) & Vallar (G.). 1995. « Verbal short-term memory and vocabulary learning in polyglots ». in : *Quarterly Journal of Experimental Psychology,* 48A, pp. 98-10.
Paradis (M.). 1994. « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism and Second Language Acquisition ». in : Ellis (N.), (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London, San Diego : Academic Press, pp. 393-419.
Paradis (M.). 1997. « The cognitive neuropsychology of bilingualism ». in : de Groot (A.-M. B.) & Kroll (J.-F.), (eds.). *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. New Jersey : Lawrence Erlbaum, pp 331-354.
Pica (T.). 1994. « Questions from the language classroom : Research Perspectives ». in : *TESOL Quarterly,* 28, 1, pp. 49-79.
Prabhu (N.). 1988. *Second Language Pedagogy.* Oxford : Oxford University Press.
Robinson (P.). 1995. « Task complexity and second language narrative discourse ». in : *Language Learning,* 45, pp. 141-75.
Sanz (C.). 1996. « The problem of variation in SLA theory and research ». *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, pp. 236-251.
Schmidt (R.). 1990. « The Role of Consciousness in Second Language Learning ». in : *Applied Linguistics,* 11, 2, pp. 129-59.
Seliger (H.). 1979. « On the nature and function of language rules in language teaching ». in : *TESOL Quarterly,* 13, 3, pp. 350-369.
Selinker (L.). 1972. « Interlanguage ». in : *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 219-231.
Skehan (P.). 1986. « Cluster Analysis and the Identification of Learner Types ». in : Cook (V.) (ed.). *Experimental Approaches to Second Language Learning.* Elmsford, NY : Pergamon Press, pp. 81-94.

Skehan (P.). 1996. « A framework for the implementation of task-based instruction ». in : *Applied Linguistics,* 17, 1, pp. 38-62.
Swain (M.). 1985. « Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ». in : Gass (S.) & Madden (C.), (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. New York : Newbury House, pp. 235-53.
Tarone (E.). 2002. « Frequency effects, noticiing and creativity. Factors in a variationist interlanguage framework ». in : *Studies in Second Language Acquisition,* 24, pp. 287-296.
Towell (R.) & Dewaele (J.-M.). to appear. « The role of psycholinguistic factors in the development of fluency amongst advanced learners of French ». in : Dewaele (J.-M.), (ed.). *Focus on French a Foreign Language : Multidisciplinary Approaches.* Clevedon : Multilingual Matters.
Towell (R.) & Hawkins (R.). 1994. *Approaches to Second Language Acquisition.* Clevedon : Multilingual Matters.
Towell (R.), Hawkins (R.) & Bazergui (N.). 1996. « The development of fluency in advanced learners of French ». in : *Applied Linguistics*, 17, 1, pp. 84-119.
Ullman (M.-T.). 2001. « The neural basis of lexicon and grammar in first and second language : the declarative/procedural model ». in : *Bilingualism : Language and Cognition,* 4, 1, pp. 105-122.
VanPatten (B.). 2000. « Thirty years of input (or intake, the neglected sibling) ». in : Swierzbin (B.) & al. (eds.). *Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition.* Somerville, MA : Cascadilla Press, pp. 287-311.
Wesche (M.). 1981. « Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems ». in : Diller (K.), (ed.). *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude.* New York : Newbury House, pp. 119-154.
White (L.), Spada (N.), Lightbown (P.) & Ranta (L.). 1991. « Input enhancement and L2 question formation ». in : *Applied Linguistics,* 12, 4, pp. 416-32.
White (R.). 1988. *The English Language Teaching Curriculum.* Oxford : Blackwell.
Willis (J.). 1996. *A Framework for Task-Based Learning.* London : Longman.

Étude des connecteurs *et* en français L2, *–te* et *-tari* en japonais L1, dans des récits de locuteurs bilingues japonophones[1]

Par Dominique Klingler et Daniel Véronique
DELCA-SYLED, Paris III : Sorbonne Nouvelle (France)[2]

Novembre 2002

1. Introduction

On a souvent soutenu (Grosjean, 1982, 1989, par exemple) que les bilingues, même de compétence inégale dans les langues mises en contact, présentent des structurations cognitives particulières des langues qu'ils maîtrisent, nouvelles et différentes de celle d'un monolingue. Ils ne peuvent être envisagés comme la somme de deux monolingues. Notre propos est de tenter d'observer un aspect du fonctionnement bilingue de locuteurs de japonais (L1), apprenants avancés de français (L2), à partir de l'étude d'un point grammatical et discursif précis, l'emploi de connecteurs, et spécifiquement de *et* en L2 et de ses équivalents traductionnels en L1. À la suite de W. Levelt (1987), qui distingue dans son modèle de production textuelle, une phase de conceptualisation ou d'élaboration du message préverbal, de phases de formulation, ou d'encodage grammatical, et d'articulation, ou d'encodage phonique, nous souhaitons observer la conceptualisation des liens de succession entre événements, états etc., dans lesquels sont impliqués un ou plusieurs protagonistes, à partir de leur mise en mots dans des textes narratifs en L1 et en L2 produits par des bilingues tardifs (japonais L1 et français en cours d'appropriation).

Cette contribution est organisée de la façon suivante. Après avoir fourni quelques renseignements sur les sujets enquêtés, sur le recueil des textes et leur traitement, nous présenterons les questions qui informent notre démarche et nous proposerons une analyse de l'emploi de *et* dans des textes en L2, que nous comparerons à des usages équivalents dans des textes en L1.

2. Les locutrices japonophones

Tableau 1. : Profils des locutrices.

Locutrices	Âge	Durée de séjour à Paris	Études
Ayaka	18 ans	8 ans	Bac
Haruka	18 ans	8 ans	Bac
Ami	18 ans	8 ans	Bac

Ces locutrices, bilingues en devenir, emploient une « variété avancée » de français (Bartning, 1997). Cependant, elles n'utilisent pas cette langue dans leur environnement familial (leurs parents ne la parlent pas et ne cherchent pas à l'apprendre). Elles sont très peu exposées au français en dehors du contexte scolaire. Arrivées à Paris à l'âge de 7, 8 ans, elles ont fréquenté l'École Japonaise avant d'intégrer des écoles privées (*International School of Paris, Ecole Active Bilingue*) préparant au Baccalauréat International. L'obtention de ce diplôme permet de préparer les concours d'entrée à l'université au Japon et comprend des épreuves dans

[1] Nous remercions nos évaluateurs anonymes et T. Kida pour une fructueuse discussion. Les maladresses et incorrections qui demeurent sont de notre seul fait.
[2] Les données analysées ici proviennent de la thèse de Dominique Klingler (dorénavant D.K.), 2001, *Connecteurs en français (L2) et « équivalents » en japonais (L1) : une perspective sur la production bilingue*. Paris : Université de Paris III, Sorbonne nouvelle [Thèse de Doctorat]. D.K., japonophone, a effectué le recueil et la transcription des données analysées ici.

la langue maternelle du candidat ainsi que d'autres épreuves en français et en anglais. Ces jeunes filles ont choisi le français comme langue étrangère dominante ; l'ensemble des matières enseignées pendant leur scolarité l'est majoritairement en français, en japonais et en anglais.

Dans la mesure où ces jeunes filles japonaises présentent une forte ressemblance sociale et un vécu familial et scolaire comparable, nous considérerons dans la suite de ce texte, qu'il n'est pas nécessaire d'expliquer les éventuelles différences de conceptualisation et de formulation relevées dans leurs productions par des différences socio-biographiques.

3. Le recueil et le traitement des données

Nous avons souhaité recueillir divers types de narration auprès des personnes enquêtées en L1 (japonais) aussi bien qu'en L2 (français), en pensant que ce type textuel mettrait les enquêtées en demeure d'exprimer des relations temporelles complexes entre des événements, des états etc. (cf. Labov & Waletzky, 1967).

3.1. Les supports de sollicitation

Trois supports ont été utilisés auprès des personnes enquêtées :

- Premier support : *Le nom sur le bout de langue* (Pascal Quignard).

D.K. a demandé aux enquêtées de lire ce conte (en français) puis de le raconter le jour d'après en L1 (japonais) et en L2 (français).

- Deuxième support : *Le bossu de Notre Dame* (dessin animé).

Il s'agit du dessin animé adapté de *Notre Dame de Paris* que les locutrices japonaises sont allées voir (ce choix de film a été fait par elles). Elles en ont fait le récit un jour après dans les deux langues de l'enquête.

- Troisième support : *Frog where are you ?* (Mayer)

Il s'agit d'un récit en images, sans dialogue ou texte d'accompagnement, qui relate les aventures d'un jeune garçon et de son chien qui partent en quête d'une grenouille amie qui s'est échappée de son aquarium. Après de nombreuses péripéties, les héros de l'histoire retrouvent la grenouille au milieu de la famille qu'elle a fondée entre temps. Les locutrices devaient raconter cette histoire en L1 et L2.

- Une quatrième tâche a été mise en place sans support, donc libre. D.K. a demandé aux locutrices de lui raconter une histoire personnelle et elles ont raconté leurs vacances de Noël dans les deux langues.

3.2. Mode de recueil et transcription des données

Le recueil des données s'est déroulé au domicile des enquêtées. L'enquêtrice et la locutrice sont assises en face à face et l'enregistrement se fait à micro découvert. L'enquêtrice formule une injonction du type « *Raconte-moi le conte que tu as lu… le film que tu as vu ».* La consigne est donnée de raconter la même chose dans les deux langues, en commençant par L2 – ce qui a été observé dans tous les cas. Une pause de 15 minutes est ménagée entre les deux versions d'une même tâche.

Les conventions de transcription des données orales suivantes ont été retenues :

3.2.1. Notation d'éléments prosodiques

/	pause courte
/+/	pause d'une seconde (exemple : **/++/** = deux secondes)
/ ?/	intonation montante (interrogation)
/./	intonation conclusive

3.2.3. Transcription de la langue japonaise

Le système de transcription phonétique choisie est le système Hepburn.

voyelles :	consonnes :
a et o sont des voyelles fermées. e transcrit un e fermé. u transcrit une voyelle neutre, très fermée, non arrondie. Les voyelles longues sont transcrites : ō et ū.	sh transcrit [ʃ] ch transcrit [tʃ] y et w sont des semi-voyelles. r note une consonne liquide battue, intermédiaire entre [l] et [r].

3.3. Traitement des données textuelles en L2 et en L1

3.3.1. Le découpage

Dans ces corpus oraux, nous nous sommes principalement intéressés aux *macro-propositions* (Adam, 1994 : pp. 112) qui reflètent une unité de pensée ou un ensemble conceptuel. Rappelons que, pour Adam, il existe entre la phrase et le texte, un niveau intermédiaire de structuration, la macro-proposition. Ces unités permettent l'organisation des propositions en séquences de type varié, constitutives du texte (cf. Charaudeau (P.) & Maingueneau (D.), 2002 : pp. 525). Les données textuelles étudiées ici sont constituées de séquences narratives réunissant des ensembles de macro-propositions. Une fois identifiées les macro-propositions, nous avons effectué au sein de ces ensembles de propositions liées (cf. Adam 1999 : pp. 54-60), un relevé des principaux connecteurs attestés. Les empans de textes découpés pour l'analyse l'ont été en fonction des connecteurs que nous voulions observer et de l'influence qu'ils exercent sur des segments textuels. Notre analyse porte donc sur des ensembles macro-proprositionnels (constitués de plusieurs propositions donc), quelques fois reliés par des suites de connecteurs (*et… mais… donc*), et sur des ensembles plus restreints de deux ou trois propositions.

3.3.2. Le rapprochement des corpus en L1 et en L2

Comme les mêmes supports ont servi à la récolte des données en L1 et en L2, ce sont eux qui nous fournissent les termes de la comparaison : nous sélectionnons ce qui est proche du support invariant dans les deux versions L1/L2 et qui répond à la même *quaestio*. Nous tentons de repérer des unités comparables dans des contextes qui le sont également. Notre compréhension des deux langues nous permet d'établir que les versions L1 et L2 sont comparables et ont des points communs. D'ailleurs, du fait que les tâches narratives reposent sur les mêmes supports nous nous attendons à ce que les locutrices conceptualisent des liens analogues de succession, cause etc., dans les deux langues. La base du rapprochement des textes est donc l'identité des macro-propositions.

4. Bref survol de la connexion et des connecteurs en français et en japonais

Afin d'évaluer la tâche d'apprentissage et les contraintes d'emploi des outils de liage par connexion en L2 et en L1 chez les locutrices bilingues enquêtées, il est nécessaire d'examiner quelques aspects de ces fonctionnements textuels dans les langues mises en contact.

4.1. L'analyse des connecteurs en français

D'après Corblin (1987), les connecteurs sont des unités qui ont perdu leur signification lexicale propre pour devenir des mots outils. Ils relient des segments plus ou moins longs et sont susceptibles de préciser certaines relations structurales des textes et d'en délimiter les divisions. De leur côté, Arrivé (M.) & al. (1980 : pp. 180) notent que le terme de connecteur permet de regrouper les usages de conjonctions inter-phrastiques et de certains adverbes ou assimilés qui jouent le même rôle en tête de phrase. Ainsi, *et, or, puis, cependant, en fin de compte* sont des connecteurs. Ces unités ne se limitent pas à lier deux propositions mais à relier des groupes plus importants (Halliday & Hasan, 1976) et là, ce terme est concurrencé par ceux *d'introducteur de paragraphe*, d'*organisateur*, d'*ouvreur*, selon la fonction assumée par l'unité et le point de vue de l'analyste (cf. par exemple Adam, 1999 : pp. 59).

Parmi les premiers analystes des connecteurs, Ducrot (1980) a cherché à dégager les instructions propres à tel ou tel connecteur, appelé autrement « mot du discours », reliant les contenus sémantiques faisant l'objet de la relation. Ducrot distingue des opérateurs qui lient deux phrases pouvant exister séparément (distinctes grammaticalement) en un seul énoncé – ainsi de *pour que* et de *parce que*, opérateurs sémantiques — des connecteurs pragmatiques qui mettent en rapport des actes de paroles — c'est le cas de *puisque*. Chez Ducrot, l'instruction rattachée à une unité ou expression constitue sa signification ; c'est l'intervention des variables contextuelles qui permettra de calculer le sens de l'énoncé.

Luscher (1994) propose une analyse alternative selon laquelle le connecteur pragmatique est une marque qui articule des unités linguistiques ou des unités discursives (plus larges) et donne des instructions sur la façon de relier ces unités. Le connecteur, qui véhicule des instructions, impose de tirer des conclusions qui ne le seraient pas (ou pourraient ne pas l'être) en son absence. Luscher (1994) précise que l'information pragmatique constitue un pont entre le système linguistique et les données de la communication ostensive/inférentielle tels que les gestes, les mimiques etc. mais les marques linguistiques n'ont pas de signification lexicale, référentielle, propre. À chaque marque est associée une instruction ou un ensemble d'instructions alors que chaque instruction contient une indication sur la façon d'interpréter. On parle alors d'instructions inférentielles (Moeschler & et Reboul, 1994 ; Luscher, 1994).

Pour chaque connecteur, il existe un parcours instructionel spécifique qui distingue les instructions effectivement mises en œuvre de celles inhérentes au descriptif du connecteur, lesquelles ne seront pas mises en œuvre dans l'interprétation de l'énoncé à considérer. Il existe une chronologie d'application des instructions qui fait que si par exemple on récupère une assomption, cela précédera l'instruction qui demande de réévaluer cette assomption. Les emplois des connecteurs peuvent être représentés comme des procédures de traitement sur un schéma instructionnel arborescent qui rend compte des *règles interprétatives* dans sa lecture verticale et des *conditions d'emplois* dans sa lecture horizontale (cf. Luscher, 1994 : pp. 194 et 199 pour le schéma de *mais*).

Dans un même énoncé, on peut trouver une suite de connecteurs intervenant entre les mêmes propositions. La relation instaurée entre P et Q est alors le fait de plusieurs morphèmes (ex : *mais, pourtant, mais cependant* etc.). Ducrot (O.) & al. (1980) parlent de combinaison de mots du discours ; c'est le cas de *mais d'ailleurs* qu'ils analysent. Selon ces auteurs, la juxtaposition de deux unités fait apparaître deux organisations différentes de son propre discours (Ducrot (O.) & al., 1980 : pp. 204). D'une façon analogue, Luscher distingue deux types de séquence de connecteurs : *additive* et *compositionnelle*.

Dans une séquence *additive*, les connecteurs ont la même portée syntaxique mais celle des instructions est différente. Il est possible de manipuler les énoncés en détachant les connecteurs, exemple,

1. Tu m'avais dit qu'elle viendrait. Je n'y croyais pas, **mais en effet** elle est là.
a. Tu m'avais dit qu'elle viendrait, **(et) en effet** elle est là.
b. Je n'y croyais pas, **mais** elle est là.

Dans une séquence *compositionnelle* les deux connecteurs ne sont pas sur le même plan et le second joue un rôle de renforçateur incitant à sélectionner les emplois du premier connecteur, exemple,

2. Il n'y avait plus rien à boire **mais pourtant** Jean se sentait bien.

Pourtant écarte l'interprétation adversative de *mais* et incite à une interprétation concessive du type *malgré cela*.

Les analystes des connecteurs du français ont mis en lumière :

- leur plurifonctionnalité et leur indétermination syntaxique,
- le fait qu'ils soient dépourvus de référence et qu'ils véhiculent des instructions relationnelles,
- leur rôle dans le guidage inférentiel de l'interprétation des énoncés et leurs valeurs pragmatiques. Ils reflètent un lien conceptualisé entre des contenus et agissent sur le déroulement du discours (Charaudeau (P.) & Maingueneau (D.), 2002 : pp. 125-130).

4.1.1. L'exemple de *et*

L'interprétation de *et* est souvent compatible avec celle d'autres connecteurs ou unités (de succession chronologique, de causalité etc.) qui pourraient lui être substitués sans que les relations de discours soient perturbées. Luscher (1994) décrit la procédure de *et*, dont deux instructions sont les nœuds dominants d'autres instructions, de la façon suivante : *et* indique qu'une proposition Q est en relation de contenu avec celle P qui la précède ou que Q est un acte de parole en relation énonciative avec P. L'arbre décline ensuite les relations de succession, de concomitance, etc. susceptibles d'être marquées par *et*.

Ainsi on admet que dans un récit, *et* indique que des événements, actes, états de choses dénotés par les propositions P et Q sont à mettre en relation de succession, causalité, concomitance alors que les énoncés s'enchaînent. *Et* est l'indice de connexion le plus élevé (Fayol & Abdi, 1990), en termes de représentation conceptuelle de lien et de distance inter-événementielle, devant des marques synonymes comme *après*, *alors* etc. lesquels instaurent un lien de proximité moindre.

4.2. La connexion en japonais : l'exemple de *-te*

Alors que les connecteurs du français (L2 des enquêtées) jouissent d'une autonomie syntagmatique, les unités correspondantes en japonais (L1 des enquêtées) sont des affixes verbaux. Sur le plan morphologique, *-te* se rattache à la base dite *renyo* (élément de nexus, *base suspensive connective*) des verbes (mais aussi des adjectifs) — avec une assimilation morpho-phonémique en japonais moderne (*kaite* au lieu de *kakite*, écrire, *yonde* au lieu de *yomite*, lire, etc.) — et n'est porteur d'aucune marque de temps, d'aspect, de mode, de négation.

-Te remplit diverses fonctions en japonais. Il permet de lier un verbe principal à un auxiliaire pour former un prédicat complexe.

3. Tonari no obasan wa kanrinin san to **shabete iru**.
Voisine (wa) gardienne avec bavarde (-te + iru).
[Trad. : La voisine bavarde avec la gardienne].

4. Omoshiroi hon wo **yonde shimatta**.
Intéressant livre (wo) lire (-te) finir (-ta).
[Trad. : J'ai fini de lire un livre intéressant].

En 3. le deuxième élément, *iru*, à la suite du verbe (base *renyo* + *-te*) peut être considéré comme le verbe principal (Shibatani, 1977). L'analyse inverse qui pose que le verbe (base *renyo* + *-te*) est le prédicat principal alors que *iru* (*ita* au perfectif) est l'auxiliaire est soutenue par Fugimori (1983) et Hasegawa (1996).

En 4. le verbe (base *renyo* + *-te*) est suivi de *shimau* (*shimatta*, finir au perfectif) qui agit en tant que verbe auxiliaire (Fugimori, 1977-1983) pour apporter une nuance aspectuelle d'achèvement. D'autres verbes tels que *miru* (regarder), *hajimeru* (commencer) etc., apportent les nuances respectives d'*essayer*, de *commencer*.

–Te fonctionne comme un *suffixe dérivationnel**.***

5. **Aratamete** hanashimashō
De nouveau parlons.
[Trad. : Nous reparlerons (nous y reviendrons) ou : Parlons-en de nouveau].

Dans cet exemple le verbe *aratameru* (renouveler) n'a pas sa valeur de verbe mais plutôt celle d'un adverbe.

–*Te* en tant que *connecteur*. Des relations sémantiques peuvent être établies entre des unités reliées par *–te* alors qu'il ne spécifie pas la nature de ces relations. Malgré cette absence de spécificité du lien marqué par *–te*, il demeure très prisé à l'oral autant qu'à l'écrit (Saeki, 1975 cité par Garnier, 1985), en concurrence avec *ga*. Garnier (1985) voit en *–te* le *marqueur de la relation pure* du fait même que la relation n'est pas rendue explicite alors que le locuteur ou le rédacteur disposeraient d'autres outils pour connecter tout en spécifiant la relation.

Les emplois de *–te* comme connecteur peuvent être résumés à l'aide de quelques exemples.

a- Le recours au marqueur *–te* n fois sert à décrire une succession d'actions (notamment dans le récit) accomplies par le même contrôleur actant. Les événements se succèdent dans l'énoncé selon l'ordre chronologique (ou principe de l'ordre naturel) de l'avant et de l'après.

6. Tonari no obasan wa, kaimono ni dekake**te**, kanrininsan ni at**te**, iro iro
voisine (wa) courses sortir (-te) concierge renconter (-te) divers
uwasabanashi wo kikimashita.
ragots (wo) a écouté
[Trad. : La voisine est sortie faire des courses, a rencontré la concierge et a écouté divers ragots].

7. Kinō asane wo shi**te**, jiu ichi ji ni oki**te**, tegami wo kai**te**, dekake**te**, tonari no obasan
hier grasse matinée (wo) faire (-te) 11 heures lever (-te) lettre (wo) écrire (-te) sortir (-te) voisine.
ni at**te**, uwasabanashi wo kikimashita.
Rencontrer (-te) ragot (wo) ai écouté.
[Trad. : Hier j'ai fait la grasse matinée, je me suis levé à 11 heures, j'ai écrit une lettre, je suis sorti, j'ai rencontré la voisine et j'ai écouté ses ragots].

En (6) et (7), une suite d'événements est décrite à travers des procès apparaissant successivement dans les énoncés. Les verbes sont porteurs de *–te*. Le dernier procès est décrit par le verbe en fin d'énoncé et porte le marqueur de l'accompli *–ta* (courant dans le récit quand le procès n'a plus cours au moment où l'on parle/écrit). Les verbes en *–te* qui précèdent dans l'énoncé ne peuvent être interprétés temporellement et aspectuellement sans le verbe final.

b- *-Te* sert à formuler une consigne (une instruction) exprimant le moyen utilisé pour réaliser l'acte exprimé par le procès du verbe conclusif.

8. Tsugi no kotoba wo tsukat**te** bunshō wo kakimashō.
suivant mot (wo) utiliser (-te) phrase (wo) écrivons.
[Trad. : Faisons une phrase en utilisant les mots suivants].

9. Soto ni de**te** hanashimashō.
dehors sortir (-te) parlons.
[Trad. : Sortons pour parler (sortons et parlons)].

c- *-Te* indique une relation de dépendance logique qui pourrait être rendue explicite par *node* (relation causale), laquelle est constatable dans la réalité indépendamment du jugement ou du raisonnement abstrait du locuteur ou du rédacteur.

10. Yotsu no machi ya mura ga hai**te**, shi ga ōkiku nat**ta**.
Quatre villes ou villages (ga) entrer (-te) ville (ga) grande est devenue.
[Trad. : Comme quatre petites villes ou villages ont été inclus, la ville s'est agrandie (Garnier, 1985)].

d- Deux faits indépendants sont mis en relation de juxtaposition et le fonctionnement de *–te* ressemble à celui de *ga*[1]. Les actions ou états ne concernent pas forcément le même actant.

11. Haru ni nat**te** hana ga sakuhajimeta.
Printemps devenir (-te) fleurs (ga) ont commencer à fleurir.
[Trad. : C'est le printemps les fleurs commencent à fleurir (Fugimori, 1977)].

De *–te* on retiendra qu'il se fixe à une base verbale et ne porte aucune indication[2] aspecto-temporelle. Vu sous l'angle de son équivalence dans d'autres langues, il est souvent traduit par *et* et *and*. Mais la brève description que nous venons de donner de *–te* fait penser qu'il n'a pas de synonyme *stricto sensu* dans d'autres langues. Tout laisse à penser qu'on ne fait pas les mêmes opérations avec *–te* et *et* dont la nature diffère. *Et* autonome, lie des propositions qui sont elles-mêmes autonomes (le verbe est marqué) syntaxiquement.

[1] Parfois aussi à celui de *shi* (mais).

[2] Il ne porte pas non plus la marque de la négation. Il se fixe au marqueur de la négation (*nai*) pour former *nai***de** ou *naku***te** [exemple : *nimotsu wo motanai**de** ie wo deta* (j'ai quitté mon domicile sans prendre de bagages)].

On ne peut pas en dire autant de *–te*. En japonais, le SN est intégré au SV (par une postposition) lequel peut être porteur de *–te*. Dans ce cas, ni le verbe, ni l'ensemble de la proposition ne peuvent exister de façon autonome et *–te* ne ressemble pas à un élément de jonction.

5. Questions de recherche

Lors de la production textuelle, il semble que le locuteur parte d'une unité conceptuellement soudée, que l'on peut appeler représentation initiale (*entire representation*). En l'élaborant dans le discours par le réglage du degré de granularité ou par la condensation (von Stutterheim & Klein, 1987), le locuteur recourt à différents moyens dont les connecteurs. Nous faisons l'hypothèse que la prescription de tâches à partir de supports identiques fait émerger une unité conceptuelle de départ similaire dans les deux situations linguistiques de sollicitation mais que des contraintes liées à la nature des langues et au degré d'expertise possédé dans chacune d'elles influent sur la conceptualisation des liens, des assemblages d'événements à communiquer en vue de faire partager cette unité de départ. Parmi ces liens, on relève des invariants cognitifs comme celui de la succession, de la cause (chrono-causalité).

Que va-t-il se passer chez un locuteur en devenir bilingue, capable d'appeler deux langues dont l'une est moins maîtrisée que l'autre ? Nous formulerons les questions suivantes :

- Va-t-on trouver des connecteurs dans les textes en L1 (japonais) qui reflètent la même conceptualisation et supportent une ou des instructions équivalentes ou proches que dans les textes en L2 (français) ? Pourra-t-on dire qu'il n'y a pas d'étanchéité conceptuelle chez les locutrices entre les connecteurs (par exemple entre *et* et *-te*) en L2 et L1 ?
- Trouve-t-on d'autres connecteurs, d'autres procédés mis en œuvre là où les locutrices recourent aux connecteurs dans les textes en L2 ?

6. Analyse des textes

Le tableau ci-dessous rend compte des occurrences des connecteurs dans les textes relevés auprès de chacune des locutrices. Ces données numériques permettent d'apprécier la fréquence d'occurrence de ***et*** et de ***et donc*** dans les textes analysés, et par rapport aux autres connecteurs attestés.

Connecteurs	**Ayaka**	**Haruka**	**Ami**
et	54	100	121
donc	24	21	11
et donc	13	21	15
mais	28	59	26
parce que	1	2	1
Nombre total de mots (textes en L2)	2448	3378	3111

Tableau 2. : Occurrences des connecteurs.

6.1. *Et* en L2

Dans les exemples qui suivent, il y a continuité référentielle aussi bien en L2 qu'en L1. Un référent (premier protagoniste) est introduit (ou repris du contexte précédent) concerné par les procès exprimés par les verbes. Il arrive qu'il y ait plusieurs protagonistes, ce que nous traiterons en 6.1.2.

6.1.1. *Et* en L2 : le même actant contrôleur est concerné par les procès

Et est suivi d'un nom, de *je*, d'un pronom anaphorique, de la reprise d'un référent ou d'un nouveau référent qui constitue le topique de l'énoncé.

Et supporte une instruction du type *considérer que la proposition Q succède à la proposition P* (contexte gauche) en termes de contenu événementiel alors que les énoncés s'enchaînent calquant l'ordre des événements selon un principe iconique (cf. Bereiter & Scardamalia, 1998). *Et* est sensible à la relation établie entre les contenus mais également entre les actes énonciatifs qui déploient les contenus propositionnels.

C'est ce que l'on peut observer dans les exemples qui suivent, où les locutrices font référence à un ensemble d'actants et le rappellent (*on*).

12. AYAKA RACONTE SES VACANCES (FIN DU RECIT)
Et après on arrive /on est arrivé à Paris / à 18 heures /?/ ***et*** */+/ on a mangé dans un restaurant japonais* ***et*** */ euh /+++/ on /+/ on est rentré à la maison vers huit neuf heures /+ c'est tout /c'était bien /./.*

13. AYAKA RACONTE LE FILM LE BOSSU DE NOTRE DAME
un jour / il y a une fête / ***et*** */+/ Quasimodo / sort / la cathédrale* ***et*** */+/ voit les gens qui dansent / qui chantent / qui boivent les /++/ alcools /* ***et*** *il trouve une jeune fille / de bo / bohémien qui danse dans la place […].*

14. HARUKA RACONTE FROGS WHERE ARE YOU ?
un jour euh un garçon / a euh /+++/ reçu une grenouille /++/ ***et*** */++/ il l'adore beaucoup* ***et*** *il la met dans une bouteille* ***et*** *il regarde toute la nuit /./.*

15. HARUKA RACONTE SON RETOUR DE TIGNES
[…] euh quand euh on est allé à Chambéry / euh Lyon / il y avait encore de la neige / c'est /+/ ***et*** */++/ jusqu'à / ++/ Fontainebleau /* ***et*** */ on est arrivé à Paris à six heures euh six heures /* ***et*** *on est allé dîner dans une restaurant /* ***et*** *on est rentré chez nous / et c'est fini /./.*

16. HARUKA RACONTE LE BOSSU DE NOTRE DAME
[…] Frollo essaie très très durement de échapper Esméralda / échappe /?/ arrêter Esméralda / ***et*** *il commence de faire mal aux / gens / innocents /+/ comme / fait un feu /++/ dans un ferme /+/ c'est un ferme /?/ il fait des choses mal / sur des gens innocents et Phoebus […].*

Et marque un lien de nature successive entre des événements alors que les propositions se succèdent selon un ordre présumé de ces événements. Chaque procès circonscrit une action (micro-événement) qui est suivie d'une autre. Cet emploi de *et*, majoritaire dans notre corpus, est limité à des énoncés qui appartiennent à la trame événementielle dans laquelle le même actant référent est introduit, maintenu, rappelé. Le même actant contrôleur est concerné par une suite de procès. Notons cependant que dans les exemples (12) et (16), les premières occurrences de *et* marquent un lien entre un état (il y a *x et*) et un événement qui sont proches conceptuellement, les locutrices ayant recours à une procédure d'énonciation des connaissances. *Et* ne marque pas dans ce cas une succession d'actions.

Dans l'exemple qui suit l'interprétation de *et* peut être différente :

17. AMI RACONTE SON SEJOUR A LONDRES (DEBUT DU RECIT)
et *d'abord* ***/****d'abord /++/ donc / comment on dit en français /?/ j'ai fait la tourisme en taxi /* $\mathbf{et_1}$ *j'ai visité le Palais de Buckingham* $\mathbf{et_2}$ *le Parlement / euh / la Tour de Londres* $\mathbf{et_3}$ *j'ai pris des photos /++/* $\mathbf{et_4}$ *euh / j'ai marché le long des quais de /+/ Tamise / la rivière / le long de rivière* ***et*** */* ***et*** *le soir / j'suis invitée chez euh / chez euh / un ami de mon père /* ***et*** *là-bas / j'ai mangé des trucs (rires) / cuisine japonaise /* $\mathbf{et_5}$ *euh j'ai vu la vidéo / j'ai vu la télé /* $\mathbf{et_6}$ *j'ai beaucoup bu /* $\mathbf{et_7}$ *j'étais un peu ivre / et euh /* $\mathbf{et_8}$ *comme ça (claquements de doigts, rires) /+/ c'était bien /./.*

Si l'on suit l'ordre de l'énoncé (sans s'occuper de *et d'abord*), rien n'empêche d'interpréter que la locutrice a fait du tourisme en taxi avant d'aller visiter les monuments. Mais on peut considérer de plus près *et d'abord* :

- *et* indique une continuité de développement de l'énoncé et du coup le maintien du repère temporel installé antérieurement (il s'agit du *28 Décembre*) dans le texte.
- *d'abord,* opérateur d'ordonnancement appelle un partenaire tel que, *ensuite*, *puis*, dans ce qui suit. Autrement dit, il y a une prédictibilité, une suite virtuelle qui peut être projetée à partir de *d'abord*. La locutrice aurait pu dire *d'abord j'ai fait du tourisme en taxi puis* (*ensuite*) *j'ai visité le Palais de Buckingham*. Le couple *d'abord — ensuite* de type organisationnel calque aussi l'ordre des événements (avant / après). On admettra que dans ce que produit effectivement la locutrice, *d'abord* et *et* ne forment pas un couple aussi soudé que *d'abord* et *ensuite* le ferait, ne serait-ce que parce que l'énoncé se poursuit par des propositions reliées par *et* dont l'interprétation serait aussi compatible avec celle d'*ensuite* ($et_{1\text{-}2\text{-}3\text{-}4\text{-}5\text{-}6\text{-}7}$ étant remplacé par *ensuite*). Or on voit que la locutrice a recours à *et le soir* et à *et là-bas*. *Le soir* et *là-bas* agissent dans le prolongement de

d'abord comme des constituants qui, en tête d'énoncé, ont un potentiel cadratif[1] au sens où ils intègrent la proposition devant laquelle ils se trouvent mais peuvent aussi en intégrer plusieurs autres.

Le soir est un spécificateur temporel relatif au jour de référence précisé en amont dans le texte (*le 28 Décembre*) ; l'utilisation de *et* plaide en cette faveur (il y a continuité énonciative, sans qu'il y ait conceptualisation de succession proche entre l'événement *marcher le long de la Tamise* et ce qui advient au-delà de *et le soir*). L'ensemble a une valeur anaphorique et pourrait être remplacé par *et ce soir là*. On voit également que *et là-bas* n'ouvre pas à proprement parler un nouveau cadre mais maintient la référence au repère spatial *chez un ami de mon père.* Au sein de cette organisation cadrative tripartite deux interprétations sont possibles pour le lien marqué par *et* : une succession de procès ou des actions simultanées ou presque dans le cours de deux scénarios successifs, le « tourisme » et l' « invitation au repas ».

Et ne reflète pas le même type de lien entre les événements dans ces différents exemples de même qu'il ne contraint pas l'interprétation dans la seule direction de la succession selon le principe de l'ordre naturel. La conceptualisation de la locutrice peut-être celle d'un lien de succession tout comme celle d'un rapprochement fait entre des actions qui ont trait à un même macro-événement, sans que rien ne soit dit sur leur succession, plus proche de l'énumération ou de l'addition.

6.1.2. Différents protagonistes sont concernés par les procès

L'exemple qui suit illustre un emploi de *et* (noté en caractère gras) marquant un lien dont le degré de connexion en terme de succession/distance inter-événementielle est également proche. Mais il y a un changement référentiel :

18. AMI RACONTE SES VACANCES (VISITE D'UN MUSEE A LONDRES)
[…] y avait des poupées en cire /+/ la poupée de cire qui sont /+/ qui sont des gens vraiment célèbres / comme Michael Jackson / Madonna / ou /+/ ah / Marilyn Monroe /?/ et euh / les stars / ***et*** *ma mère a pris beaucoup de photos* ***et*** *euh / j'ai pris / euh les photos de ma mère / avec / euh / comment il s'appelle / acteur français /?/++++/ de / dé / Depardieu / avec lui /* ***et*** *elle était vachement contente /./.*

On interprète un lien de succession entre les propositions alors qu'il y a un changement de topique et que le procès est répété. Le premier actant permute son rôle en celui de patient (*ma mère a pris des photos* vs *j'ai pris les photos de ma mère*). Cette chronologie calque le déroulement des événements sans faire l'économie de la répétition du procès. L'interprétation du dernier *et* est compatible avec celle de *et donc*, *à cause de cela*, *en conséquence*.

6.2. Les occurrences de *-te* (L1)

Dans les productions qui suivent, en L1, on retrouve des informations données en L2. Le connecteur *–te* y est employé. Nous comparerons ces exemples à ceux qui précèdent.

19. AYAKA RACONTE LE BOSSU DE NOTRE DAME
aru toki / kare wa / eto/ machi / machi de / omatsuri ga aru no wo shit**te** /
certain moment il (TOP)[1] *ben euh ville ville (LOC) fête (NOM) il y a (COD) savoir (****-te****)*
soto ni detemiyo to omoimashita ga /moshimo sore wo/ Frollo ga shiru to
dehors (LOC) sortons voir penser (PFT) mais (CNR) si cela (COD) Frollo (NOM) savoir dès que
kare wo / eeto / sore wo yurushitekurenai node / kare wa / Frollo ni naisho de / machi
lui euh cela (COD) n'autorise pas comme (CNR) lui (TOP) Frollo en secret ville
ni demashita /./
(LOC) sortir (PFT)
[Trad. : À un moment, il apprit qu'il y avait une fête en ville, il pensa sortons voir, mais si Frollo l'apprend, comme il n'autorise pas ça, il sortit en cachette de Frollo].

[1] Cf. Charolles (1999).
[1] Dans la présentation des textes japonais, les étiquettes fonctionnelles et grammaticales suivantes seront utilisées (sans que l'on puisse en démontrer le bien-fondé, faute de place) : CNR connecteur, COD complément d'objet direct, DAT datif, DIR directionnnel, EXC exclamation, LOC locatif, NML nominalisant, NOM nominatif, PAS passif, PFT perfectif, REL relateur et TOP topic.

20. HARUKA RACONTE FROG WHERE ARE YOU
aru tokoro ni /otokonoko ga i**te** / e / otokonoko wa kaeru wo /+++/ e / otōsan
*quelque part (LOC) garçon (NOM) être (**-te**) garçon (TOP) grenouille (COD) père*
kara / moraimashita /./ sono moratta yoru ni / e / otokonoko wa /eeto / katte iru inu
de recevoir (PFT) ce recevoir (PFT) soir (LOC) garçon (TOP) ben euh élever chien
to isshoni / sore wo /tanoshiku nagametei**te** / sore wo bin ni ire**te** […]
*avec cela (COD) réjoui contempler (**-te)** cela (COD) bouteille (LOC) mettre (**-te**)*
[Trad. : Dans un endroit il y avait un garçon, le garçon avait reçu une grenouille de son père. La nuit où il la reçut, tout content, avec le chien qu'il élevait il la regarda et la mit dans une bouteille, et (…)].

21. HARUKA RACONTE SON RETOUR DE TIGNES
de mo / nan ji ni tsuita no ka naa /?/ roku ji kurai ni kekkyoku pari ni tsui**te /**
mais quelle heure à arriver (PFT) (EXC) 6 heures environ à finalement Paris (LOC) arriver (-te)
maa sore de / yuhan wo kazoku de tabe ni it**te** / kae**te** nemashi**ta** /
*et alors dîner (COD) famille avec manger pour aller (**-te**) rentrer (**-te**) dormir (PFT)*
owari /./
terminé
[Trad. : mais à quelle heure on est arrivé ? On est arrivé à Paris vers 6 heures, on est allé dîner, on est rentré et on s'est couché, c'est tout].

22. AMI RACONTE SON SEJOUR A LONDRES
[…] mazu rondon no shinaikankō / bukkingamukyūden nde / toka rondon tō toka /
d'abord Londres (REL) tourisme Buckingham Palais et choses comme Londres tour Diète
kokkaigijidō / iroiro mi**te** mawat**te /** jashin wo tot**te/** nde /++/ ato / yoru wa otōsan
*Diète toute sorte voir (-**te**) faire tour (-**te**) photos (COD) prendre (**-te**) après soir (TOP) père*
no shigoto no kan kei otomodachi no ié ni it**te** […]
*(REL) travail (REL) relation ami (REL) personne (REL) maison (DIR) aller (**-te**).*
[Trad. : D'abord j'ai visité (ou on a visité) l'intérieur de Londres, le Palais de Buckingham, la Tour de Londres, la Diète entre autre, toute sorte de choses et j'ai pris des photos, après le soir, je suis allée (on est allé) chez un ami de mon père une relation de travail et (…)].

Ces quatre exemples fournissent des occurrences de *-te*. Les locutrices relient les événements dans lesquels les procès concernent le même actant, référent maintenu. Il s'agit d'actions de la trame, proches chronologiquement et se succédant[1] (très liées, cf. Kuno, 1973).

Contrairement à *et*, *-te* a un comportement affixal et ne jouit d'aucune autonomie. Il offre comme *et* plusieurs interprétations possibles, ce qui domine étant toujours une relation qui s'établit syntagmatiquement suivant l'ordre chronologique. Il est sensible à l'ordre naturel des événements calqué par l'ordre des propositions ; il construit un temps propre à la relation prédicative et est incapable de pourvoir au repérage temporel.

Ainsi, l'indication de succession donnée par *et* et *-te* est similaire (Q, R, S… succèdent à P) mais la procédure d'application ne l'est pas à cause de la spécificité suspensive de *-te* qui se fond dans le verbe, crée une dépendance de la suite jusqu'à la fin de l'énoncé.

Il apparaît aussi que de par sa nature clitique dépendant du verbe, *–te* a une force de connexion indiquant un degré de succession plus fort que *et*, l'ordre chronologique étant toujours privilégié (même lorsque la relation peut être interprétée chrono-causalement).

Chez nos locutrices, la conceptualisation d'un lien de succession et l'instruction qui est donnée pour y accéder se mobilisent en fonction des contraintes imposées par la nature des connecteurs *et* et *-te*. En français, *et* n'est pas installé dans le verbe et ne le sérialise pas. Les deux unités sont autonomes. La marque aspecto-temporelle n'est pas déléguée au verbe qui clôt l'énoncé.

[1] On admet cependant que dans l'exemple (19) le lien marqué par *-te* puisse être interprété comme causal (*comme il avait appris qu'il y avait une fête… il pensa*, etc.) mais l'ordre avant/après prime. *-te* peut marquer un lien sans en spécifier la nature. Notons également que ce n'est pas la seule marque employée par la locutrice. Ainsi un lien causal est établi entre les propositions à l'aide de *node* (traduisible par *comme*).

Or cela représente déjà (sans qu'il y ait de connexion) une contrainte pour les locutrices de fléchir les verbes et d'en connaître les conjugaisons[2]. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous *et* assume son rôle. La locutrice a fléchi les premiers verbes et sollicite son interlocutrice pour faire la même opération sur le troisième. Ce n'est pas la procédure de la flexion verbale qui est en cause mais la conjugaison spécifique d'un verbe, présentant une différence, une irrégularité par rapport aux verbes précédents.

23. AYAKA RACONTE SON SEJOUR A TIGNES
Et on a skié juste la piste rouge facile / et piste blanc ***et*** */+++++/ on a / on est rentré à Paris / à le quatre janvier /* ***et*** */ ça /++/* ***et comment on peut dire le passé de prendre*** *?*
Réponse : ***[****- ça a pris****]***
ça a pris / euh sept heures […]

6.2.1 Comparaison de l'exemple (17) en L2 avec l'exemple (22) en L1

La comparaison de l'exemple (22) en L1 avec celui que nous avons présenté en (17), produit par la même locutrice en L2, offre des points de ressemblance.

On retrouve le même type de schéma organisationnel mis en place par des unités organisationnelles et cadratives :

- *mazu* (d'abord)
- *ato* (après) *yoru wa* (le soir)
- *soko de mo* (ici aussi)

En outre, la locutrice utilise *toka* qui permet d'aligner, d'énumérer des exemples alors qu'il y a incertitude[1] sur le contenu. *Toka* est formé de *to*[2] (et) et de *ka* qui a une valeur interrogative (mot à mot : *et ?*, *et quoi ?*).

Dans ce contexte, nous comprenons que la locutrice a visité des monuments et qu'elle présente ceux qui lui viennent à l'esprit dans cet ordre — les plus frappants dont elle se souvient — sans tendre à l'exhaustivité (= etc.) :

22 bis. […] mazu rondon no shinaikankō / bukkingamukyūden nde / **toka** rondon tō **toka**/
d'abord Londres (REL) tourisme Buckingham Palais et choses comme Londres tour
kokkaigijidō / iroiro mi**te** mawat**te /** jashin wo tot**te/** nde […]
*Diète toute sorte voir faire tour (****-te****) photos (COD) prendre (-****te****)*
[Trad. : D'abord j'ai visité (ou on a visité) l'intérieur de Londres, le Palais de Buckingham, la Tour de Londres, la Diète entre autre, toute sorte de choses et j'ai pris des photos (…)].

En L2, on n'a rien de tel qui permette d'interpréter une imprécision sur le contenu de la part de la locutrice.

En L1, un lien de succession est établi entre : *mitemawashi****te*** et *jashin wo totte* (j'ai vu et j'ai pris des photos) dont on interprète que ce sont des actions très proches alors que *ato* marque un intervalle de succession plus large. Autrement dit, la distance inter-événementielle entre *jashin wo totte* et *tomodachi no ie ni itte* est plus grande (d'autres actions ont pu être accomplies et ne sont pas mentionnées). À partir de *ato* (après),

22 ter. ato / yoru wa otōsan no shigoto no kan kei otomodachi no ie ni it**te** […]
*après soir (TOP) père (REL) travail (REL) relation ami (REL) personne (REL) maison (DIR) aller (****-te****)*
[Trad. : après le soir, je suis allée (on est allé) chez un ami de mon père une relation de travail et (…)].

la locutrice inaugure une nouvelle série d'actions (comme elle le fait en L2). En L1 il apparaît que les marques utilisées donnent des indications plus restreintes qu'en L2 ou plusieurs interprétations sont rendues possibles grâce à *et*.

---

[2] Le système temporel du français, sa morphologie flexionnelle dont le paradigme est complexe, n'a pas d'équivalent en japonais. Cela représente une contrainte pour les apprenants japonophones (Cf. Montredon (J.), 1979 ; Oshima (H.), 1989).
[1] Par exemple : *Mishima toka to iu hito… un certain Mishima….*
[2] *To* a également la valeur de *quand*, *lorsque*, *dès que*, après un verbe.

6.3. – *tari* (L1) et *et* (L2)

On trouve dans le corpus, chez deux des trois locutrices, l'utilisation de la forme verbale en –*tari* en alternance avec -*te* et *et* en L2 (du moins pour le premier exemple que nous présentons). Avant d'entrer dans les exemples, nous présentons brièvement –*tari*.

Morphologiquement -*tari* se comporte comme -*te* et se fixe à une base verbale. Pour être intégrés dans une phrase, les verbes en -*tari* sont complétés par le verbe *suru*[1] (faire) qui arrive en position finale et porte la marque temporelle. Dépendants de *suru*, les verbes n'ont pas la capacité, contrairement à ceux connectés par -*te* qui dépendent du dernier verbe dont le procès s'inscrit dans la suite des précédents, de décrire une succession d'actions. Ils décrivent des actions accomplies en alternance.

Considérons les deux exemples qui suivent avant d'aborder ceux du corpus.

24. Daigaku made aruiteit**tari**, basu ni not**tari <u>suru</u>**.
Université jusqu'à aller à pied (tari) bus prendre (tari) faire (valeur itérative, atemporelle).
[Trad. : Je vais à l'université tantôt à pied tantôt en bus].

25. Manga wo yond**ari <u>shite</u>** nihongo wo benkyō shi**ta**.
*BD (COD) lire (**tari**) faire (**te**) japonais (COD) étudier (-**ta** : accompli).*
[Trad. : J'ai étudié le japonais, entre autre en lisant des bandes dessinées (parmi d'autres moyens)].

En 24, plusieurs actions sont énumérées, accomplies en alternance par le même actant : SV_1-*tari* SV_2-*tari*… *suru.* Mais on peut aussi avoir une seule occurrence de *tari* ; l'interprétation sera celle d'un exemple d'action représentative d'autres actions que le locuteur se réserve de ne pas mentionner (exemple 25)[1].

Le locuteur n'a pas fait que lire des *mangas* pour apprendre le japonais[2]. Il a eu recours à d'autres moyens qu'il n'indique pas.

Il n'existe pas d'équivalent de -*tari* en français. Il est traduisible par *tantôt… tantôt* (idée d'une alternance), par *entre autres*[3], par ou (*arui wa… arui wa*, qui ne sont pas intégrés au verbe).

Les exemples qui suivent, extraits du corpus, présentent un emploi seul (25) et un emploi réitéré de –*tari* (26).

26. AMI RACONTE SON VOYAGE A LONDRES
otōsan no shigoto no kankei no otomodachi no hito no ie ni it**te /**
*père (REL) travail (REL) relation (REL) ami (REL) personne (REL) maison (DIR) aller (**-te**)*
yūshoku wo gochisō ni nat**tari /** shi**te /** soko de mo osake wo non**de/**
*dîner (COD) festin en devenir (CNR) faire (**-te**) ici (LOC) aussi sake (COD) boire (-**te**)*
(rires) /++/ eeto / de / tsugi no hi wa […]
et ben euh suivant (REL) jour (TOP)
[Trad. : Je suis allée (on est allé) chez un collège ami de mon père, et là aussi j'ai bu de l'alcool en faisant entre autre un excellent repas. Le jour suivant (…)].

---

[1] Le verbe final peut être aussi *dekiru* (pouvoir). Ces deux verbes agissent comme opérateur syntaxique et sémantique.

[1] Dans cet exemple le verbe ***suru*** est porteur de -***te*** (***shi*te**). ***Shi*** est la base permettant l'affixation de -***te*** qui établit un lien avec ce qui suit. Ici -***te*** n'indique pas une succession mais plutôt que la première action est le moyen utilisé pour réaliser la deuxième (*benkyō suru* : étudier). On aurait pu avoir : SV_1 ***tari*** SV_2 ***tari*** SV_3 ***tari***…***shite*** *benkyō shita*.

[2] Dans ce cas il aurait plutôt dit Manga wo yon**de** nihongo wo benkyōshita, utilisant le marqueur –te : j'ai appris le japonais en lisant des mangas.

[3] Ce sont des équivalents traductionnels qui permettent de gloser *tari*, car *tantôt… tantôt* pourrait être rendu par *aru toki wa…mata aru toki wa* (de temps en temps P, et de temps en temps Q) et *entre autres* par *toku ni* ou *toriwake* (surtout, particulièrement).

27. MEME LOCUTRICE, SUITE EN L1
kōhakukagōsen[1] JSTV de mi**te** /mm/ sono hito wa nanka / chiisai
*kōhakukagōsen JSTV (LOC) regarder (**-te**) cette personne (TOP) comment dire petits*
kodomotachi ga futari i**te /+/** watashi wa komori wo saserare**te** / + / ano
*enfants (NOM) deux être **(-te**) moi (TOP) nurse (COD) faire faire (PAS**) (-te**) ce dessin*
ga aru desh_ / sono kodomotachi ga watashi ni kaite kureta yatsu
dessin (NOM) c'est ces enfants (NOM) à dessiner recevoir (PFT) truc comme ça
nandakedo/e wo kai**tari/** tsumiboku asson**dari** shita kara kōhakukagōsen
mais image (COD) dessiner (CNR) cubes jouer comme (parce que) Kohakukagosen
mirenakkata /+/ watashi wa /./
pas pouvoir voir (PFT) moi (TOP)
[Trad. : On a regardé l'émission de variété sur la JSTV, et ces gens ont deux enfants alors on m'a fait faire la nurse… des dessins… (la locutrice montre un dessin) … c'est des trucs que les enfants m'ont dessinés quoi… tantôt on a dessiné, tantôt on a joué aux cubes et à cause de ça je n'ai pas pu regarder l'émission, moi].

En L2, la locutrice ne mentionne pas cet épisode (il s'agit d'une deuxième visite rendue, lors du même séjour à Londres, à un autre collègue de son père). Cet exemple nous sert néanmoins à illustrer l'emploi de *-tari* par rapport à celui de *-te* et de *et*. Nous isolons les occurrences de *-tari* :

27 bis. E wo kai**tari** tsumiboku asson**dari shita** kara […]
images (COD) dessiner (tari) cubes jouer (tari) faire (-ta) (CNR = parce que) **.**
[Trad. : (…) parce que tantôt j'ai dessiné, joué aux cubes (…)].

Comme en 27 bis., on peut interpréter que les deux actions (*dessiner* et *jouer aux cubes*) sont des exemples suffisamment représentatifs pour la locutrice d'un ensemble d'activités qu'elle a pu accomplir en alternance. Rien ne nous indique, du fait de *-tari*, que ces actions se sont succédé. D'autres actions auraient pu être mentionnées qui ne le sont pas. Cet exemple montre d'autres traits d'organisation plus complexe :

Le recours à *-te* pour indiquer un lien qu'on peut interpréter comme causal (sachant que *-te* est incapable de l'expliciter) entre deux procès (*sono hito wa nanka / chiisai kodomotachi ga futari i**te** /+/ watashi wa komori wo saserare**te*** : *ces personnes ont deux enfants **alors**…* ou bien : ***comme** ces personnes ont deux enfants,…*).

- La capacité à faire des commentaires en relation avec la situation énonciative. La locutrice montre des dessins épinglés sur le mur de sa chambre (à Paris).

- L'indication explicite d'une relation causale à l'aide du connecteur *kara* (parce que).

On ne peut faire que des suppositions sur le fait que la locutrice élide certains aspects de son séjour dans la version donnée en français. Dans l'exemple que nous venons de donner en L1 elle n'utilise pas la procédure d'énonciation des connaissances qui calque l'ordre naturel des événements (qui aurait pu être : *je suis allée chez X (-te) j'ai gardé les enfants (-te) j'ai* etc.) mais construit des liens de cause à effet.

Si on considère maintenant l'exemple (26), la proposition (P_2) *y_shoku wo gochis_ ni nat**tari** shi**te***, advient après $P_{1, [...]}$ *ie ni it**te***. On admet qu'il y a un rapport chronologique de succession entre P_1 et P_2. Il en est de même entre P_2 et P_3. Toutefois, l'action de P_2 n'a pas le même statut que celle de P_1 et de P_3. C'est une action mentionnée à titre d'exemple parmi d'autres actions qui ont pu être accomplies dans la suite de *it**te***.

26 bis. ie ni it**te** yūshoku wo gochisō ni nat**tari <u>shite</u>** soko de mo osake wo non**de** […]
P_1 → P_2 → P_3 → P_4
*Maison à aller (**te**) excellent repas (COD) faire (**tari**) (**shite**) là aussi alcool (COD) boire (**te**) […].*
[Trad. : On est allé à la maison (= chez un ami de mon père) et on a, entre autres, fait un excellent dîner, là aussi j'ai bu de l'alcool].

[1] Emission de variété de la télévision japonaise qui a lieu le 31 décembre de chaque année.

Cette interprétation est sujette à caution du fait du contexte oral. La locutrice avait peut-être l'intention de procéder comme dans l'exemple (26) en mentionnant d'autres actions mais ne le fait pas[1] car elle ne s'en souvient pas ou ne veut pas en faire part.

Par ailleurs le cycle d'actions entamé est bouclé après *nonde* même si le verbe ne porte pas de marque conclusive et reste suspendu. Une pause de deux secondes plaide dans ce sens.

PAUSE 2'' HESITATION (ben euh)
26 ter. […] osake wo non**de** (rires) /+ +/ eeto **/ tsugi no hi wa** […]
[Trad. : j'ai bu de l'alcool et (fin de l'épisode) le jour suivant].

On comprend que les événements contenus en P_1, P_2, P_3 se sont succédé de près, qu'ils forment un *script* (celui du repas) alors que *tsugi no hi wa* (le jour suivant) est une indication explicite de succession moins proche qui permettra de construire un repère pour la suite P_4.

Si l'on compare à la version française, la locutrice rapporte des faits dans un ordre qui peut être interprété comme celui d'une succession chronologique. Ils sont détaillés, connectés par *et* :

17 bis. *j'ai mangé des trucs / cuisine japonaise / **et** euh j'ai vu la vidéo / j'ai vu la télé / **et** / **et** j'ai beaucoup bu […].*

Les versions des faits données en L1 et L2 par la même locutrice sont différentes. En effet les indications données par les marques *et* et *-tari* ne sont pas similaires.

Il est cependant permis d'interpréter *et* comme indiquant une énumération d'actions (la nature sémantique des procès exprimés par les verbes ne permet pas d'inférer qu'ils se succèdent) ou qui ont pu être accomplis en même temps (manger et boire en regardant la télé). Mais cela reste une interprétation possible parmi d'autres, alors que celle de *-tari* est restreinte, distincte de celle de *-te* qui demeure proche de *et*.

De fait, les événements sont présentés de façon plus compacte en L1 alors qu'ils sont détaillés en L2. Dans la version japonaise, la locutrice ne mentionne ni qu'elle a regardé la télévision ni qu'elle était ivre.

Cette tendance à tout relater s'observe également dans le récit de prise de photos (cf. 17) en L2 (où les rôles basculent alors que le procès est répété). On n'a rien de tel dans la version en L1 où la locutrice a également recours à *–tari* :

28. AMI RACONTE SES VACANCES A LONDRES (VISITE D'UN MUSEE)
ato / tsugi no hi ni / madamu tasso bijutsukan / rōningyō no bijutsukan ni suivant *(REL) jour (LOC) madame Tussaud musée moulage cire (REL) musée*
itte / nanka / jashin wo tot**tari /** de/ jiu ni gatsu san jiu nichi wa […]
(DIR) aller hésitation photos (COD) prendre et après décembre mois trente (TOP)
[Trad. : Après, le jour suivant où je suis allée (où on est allé) au musée de Madame Tussaud, au musée de cire, j'ai pris des photos et le trente décembre (…)].

La locutrice présente une action comme spécimen d'un ensemble : *j'ai pris des photos* (*entre autres*…) vs *ma mère a pris des photos et j'ai pris des photos de ma mère […]* en L2.

Le principe d'ordre naturel privilégié en L2 ainsi que le calque d'une distance inter-événementielle très proche est délaissé en L1 au profit d'une condensation de l'ensemble *prendre des photos* (*jashin wo tot**tari***) laissé ouvert car représenté par une seule action.

En revanche, l'observation de ce que produit une autre locutrice en L1 (Haruka) permet de faire des hypothèses sur la formulation amorcée en L2 et l'utilisation de *comme* dans un contexte équivalent. Ce que nous exposons après l'exemple donné en L1 ci-dessous :

[1] Cette remarque s'appuie sur le fait que *gochisō ni nattari* est détaché intonativement de *shite* (*gochisō ni nattari / shite*).

29. HARUKA RACONTE LE BOSSU DE NOTRE DAME
Furoro ga suru koto wa /e/ sabetsu / chigau /+/ eto /+++/ ma /
Frollo (NOM) faire (NML) (TOP) euh discrimination c'est pas ça euh (hésitation)
sabetsuteki de /e/ futsū no chōmin no / jiyūmade mo ubat**te**
de façon discriminatoire /euh simple (REL) citoyen (REL) liberté jusqu'à même enlever
/e/ machi ni hi wo tsuke**tari toka /**eto /+++/ pari no machi no hito ni hidoi
euh ville (LOC) feu (COD) allumer entre autres ben euh Paris (REL) ville (REL) homme (DAT) ignoble
koto wo shite / e / aru hi […].
acte (COD) fait/ euh / un jour.
[LA LOCUTRICE RACONTE ENSUITE QUE FROLLO MET LE FEU A UNE FERME HABITEE PAR UNE FAMILLE D'INNOCENTS]
[Trad. : Frollo lui (quant à ce que fait F), la discrimination, non c'est pas ça… il portait atteinte à la liberté des citoyens en les discriminant et entre autres il allumait des incendies dans la ville, il accomplissait des actes ignobles vis-à-vis des citoyens, un jour (…)].

En japonais, la locutrice topicalise un verbe nominalisé par *koto* (*ce que fait X, le faire de X*). Ce *koto* est déterminé par *Furoro ga.* Autrement dit ce n'est pas le référent actant qui est topicalisé mais globalement son *faire* auquel il est intégré. On s'attend à ce que la prédication porte sur *koto*. Tout ce qui suit a trait à *koto* sans que l'agent des procès soit exprimé (il s'agit du *topic* implicite, Frollo).

La locutrice relate des actions mais les mentionne à titre d'exemples donnant une représentation de *koto* (*ce que fait Frollo, [il]…*). La marque *-tari* doublée de *toka* (marque d'énumération non exhaustive qui traduit une incertitude de la part de la locutrice) va dans ce sens : *il met le feu* ***entre autres choses etc.,*** ou *il met le feu* ***etc***. Cette interprétation est corroborée par le fait que la dernière proposition est séparée de celle qui la précède par un silence de 3 secondes et présente un caractère synthétique, conclusif, caractérisant les actions de Frollo. En effet, si l'on considère la suite (que nous n'avons pas reproduite mais résumée), on voit qu'il y a une rupture provoquée par l'ancrage narratif que constitue *aru hi* (un jour). Dès lors on s'attend à ce que la locutrice relate des événements, ce qui se vérifie dans la suite du texte. Les procès portent alors la marque de l'accompli (en *–ta*) justifiée par le passage à la narration.

Ce glissement d'actions rapportées à titre de spécimen appartenant à un *koto*, d'un discours globalisant vers un ancrage narratif et le récit d'événements, n'est pas aussi visible en L2. À la lumière de L1, on essaiera cependant d'interpréter l'occurrence de *comme* dans ce qui suit :

16 bis. Haruka raconte Le bossu de Notre Dame
[…] et il (Frollo) commence à faire du mal aux / gens/ innocents /+/ **comme** / fait /un feu /++/ dans une ferme /+/ c'est une ferme / ?/ il fait des choses mal/ sur des gens innocents […]

Et met en relation de succession avec ce qui précède. Le fait qu'on ait, *il commence à faire du mal aux gens,* appelle la suite (*puis* etc.) de l'inauguration de ce processus. C'est là qu'intervient *comme fait un feu* etc., qu'on peut interpréter dans le sens de *comme de faire un/ du feu, comme par exemple faire un feu. Comme* pourrait être paraphrasé par *tel que* ou *ainsi* et confronte *faire du mal…* et *faire du feu…* mettant à égalité (identité) les deux comportements dont le deuxième sert d'exemple au générique *commencer à faire du mal*. Le contenu de la dernière proposition est interprétable comme ce que l'on a en L1 (*hidoi koto wo shite* = il fait des choses ignobles = *il fait des choses mal*). On peut l'interpréter comme un résumé, une conclusion hâtive à ce qui n'a pas été détaillé par le menu et interrompu par la question. On pourrait avoir un connecteur comme *donc*, *et donc*, *bref* qui rendrait explicite cette relation de conclusion synthétique avec ce qui précède.

Ainsi, en L2 comme en L1, la locutrice introduit une globalité qu'elle exemplifie pour conclure. Il y a une similitude dans la conceptualisation et la structuration de l'information même si la version donnée en L2 est plus proche de la narration (c'est l'actant qui est topicalisé et non son faire) sans qu'il y ait progression événementielle. Les marqueurs sont de nature différente et ne donnent pas les mêmes indications. En L1, la locutrice ne construit pas une comparaison, ne met pas à égalité des actions, mais donne un exemple en extrayant d'un ensemble d'actions une action suffisamment représentative de l'ensemble ; en L2 elle construit

une identité de comportement (par comparaison) le même actant étant l'agent du procès[1]. Néanmoins ces deux conceptualisations nous paraissent proches.

Dans le premier cas présenté (celui d'Ami), l'hypothèse de l'absence d'un marqueur analogue à *-tari* ou du moins la méconnaissance d'équivalents traductionnels en L2 (comme *entre autres* ou l'utilisation de *par exemple*) contraignant la locutrice à l'exhaustivité en L2 (relatant plus de faits) alors qu'elle est économe en L1, n'est pas complètement rejetable. Dans le deuxième cas la locutrice fait appel à un moyen différent et donne plus d'expansion aux événements en L1.

7. Conclusion

L2	L1
Et **Connecteur autonome succession énumération exhaustive**	***-te* :** non-autonome, fixé à une base verbale, crée une relation de dépendance jusqu'au verbe final porteur de marques aspecto-temporelles. - **les procès se succèdent** (calquent l'ordre des événements). - les procès sont contrôlés par le même actant.
	***-tari* :** non-autonome, fixé à une base verbale. - verbe final *suru* (faire) ou *dekiru* (pouvoir), porteurs des marques aspecto-temporelles. - **des actions sont énumérées à titre d'exemples** (*entre autres*). - les procès sont contrôlés par le même actant.

Tableau 3. : Récapitulatif

Nous venons de voir que les locutrices mobilisent des marques qui présentent des similitudes, mais qu'elles ne sont pas de même nature. *Et* et *-te* mettent en relation de succession chronologique des propositions dans lesquelles un même actant est concerné par des procès. Nous avons noté que les locutrices sont sensibles au marquage temporel du verbe en L2 ce dont il ne peut être exempté même lors de l'emploi d'un connecteur. *Et* en l'occurrence, diffère de *-te* lequel se fixe au verbe et le suspend au verbe final. La différence importante entre ces deux marques n'a pas d'incidence sur l'emploi qu'en font les locutrices en L2. Bien qu'elles soient spécifiques et n'obligent pas à faire les mêmes opérations, la conceptualisation des liens dans les deux langues est ressemblante.

Chez deux locutrices apparaît *-tari* en L1. Dans un contexte équivalent, l'une d'elles utilise *et*. On a vu que *et* pouvait ne pas être interprété comme indiquant une succession mais plutôt comme une marque juxtaposant des actions accomplies par le même actant. Mais ce n'est qu'une instruction sélectionnable parmi d'autres. Rien ne nous indique qu'il faille privilégier l'interprétation d'actions mentionnées à titre d'exemples, accomplies alternativement ou successivement. –*Tari* détient cette capacité et donne une indication plus restreinte.

En L2, Ami a adopté une procédure (ou stratégie) d'énonciation des connaissances consistant à formuler les informations au fur et à mesure qu'elle les a récupérées en mémoire. L'ordre choisi pour relater est iconique : la succession des propositions calque celle chronologique des événements (ce qui advient à gauche précède ce qui advient à droite) et est marquée par *et*. En L1, la locutrice est moins exhaustive et n'adopte pas la même procédure. L'information véhiculée est plus condensée, synthétique : une ou deux actions sont extraites d'un ensemble et données à titre d'exemples, ce qui est signalé par une marque linguistique.

[1] Ce qui plaide dans ce sens c'est que le verbe est conjugué et porte la marque de la personne (même s'il n'y pas de reprise référentielle par un pronom).

Comme nous l'avons déjà dit, nous ne nous attendons pas à trouver des connecteurs ou d'autres marques qui véhiculent des instructions analogues dans les deux versions linguistiques ni les mêmes contenus informationnels. Nous admettons que la locutrice, ayant déjà raconté son voyage en L2 abrège en L1 (c'est l'ordre des versions) ou qu'elle ait oublié certains événements entre l'exécution des deux tâches ; ou encore qu'elle ait oublié ce qu'elle avait raconté en L2 ayant l'intention de raconter la même chose en L1. Nous faisons cependant l'hypothèse qu'elle ne cherche pas à se souvenir de ce qu'elle a raconté dans une langue pour établir la version dans l'autre langue. Mais selon la langue utilisée l'encodage pré-verbal ne s'est probablement pas fait de la même façon ; la locutrice devant penser des traits différents en L2 et L1 construit différemment l'information selon les moyens dont elle dispose. Elle ne dispose pas d'une marque ayant les traits de *–tari* et n'en connaît pas d'équivalent traductionnel (qui serait une marque autonome en français).

En revanche, la deuxième locutrice (Haruka) a recours à *comme* en L2 et l'on a vu que l'organisation de l'information présentait des similitudes malgré la différence des moyens employés. Il est en effet possible d'interpréter que la locutrice cite une action à titre d'exemple en L2.

L'utilisation de marques qui appartiennent à des catégories différentes, n'exerçant pas des contraintes de même nature, telle que nous l'avons observée ici, illustre la capacité du bilingue à gérer deux langues et à faire appel aux moyens qu'il maîtrise intégrant la variation possible entre les deux langues. L'organisation dans les deux versions linguistiques requiert la mise en œuvre d'unités (connectrices ou autres) pour guider l'allocutaire. Le potentiel de guidage de ces unités est plus ou moins large et fait pencher l'interprétation dans un sens plus que dans l'autre. Il est certain que la maîtrise d'autres connecteurs tels *alors*, *et alors*, *et puis* ou encore *en même temps que* ou de corrélations comme *soit… soit* entraînerait de nouvelles formulations, voire des conceptualisations différentes[1] ; des voies d'appropriation en vue d'un bilinguisme plus équilibré demeurent ouvertes.

Ainsi, en L1 les instructions sont plus circonscrites et le principe d'ordre naturel lorsqu'il est appliqué est moins iconique dans la mesure où les locutrices prélèvent des exemples d'ensembles plus larges.

En L2, les marques indiquant de telles opérations n'apparaissent pas et les locutrices font appel à *et* dont les instructions sont moins circonscrites alors qu'elles rapportent exhaustivement des actions qui se sont succédé.

Enfin, on a pu voir dans un exemple que lorsque la procédure qui calque les événements (et qui répond à la *quaestio* qu'est-il arrivé au temps t ? au temps t +…) est délaissée au profit d'une procédure de transformations des connaissances (commentaires, justification etc.) on ne trouve pas d'équivalent en L2.

[1] C'est une observation de notre deuxième rapporteur que nous remercions.

Références bibliographiques

Adam (J.-M.). 1994. *Le texte narratif*. Paris : Nathan, Coll. « Université ».

Adam (J.-M.). 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes.* Paris : Nathan, Coll. « Université ».

Arrivé (M.), Gadet (F.) & Galmiche (M.). 1986. *La grammaire aujourd'hui.* Paris : Flammarion.

Bange (P.) & Kern (S.). 1996. « La régulation du discours en L1 et L2 ». in : *Études Romanes*, 5, pp 73-105.

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 : *A.I.L.E,* 9, pp. 9-50.

Bates (E.). 1976. *Language and context : the acquisition of pragmatics* New York : Academic Press.

Bereiter (K.) & Scardamalia (M.). 1988. « Operations in constructing main points in writing ». in : *Journal of memory and language*, pp. 353-370.

Charaudeau (P.) & Maingueneau (D.), (eds.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris : Seuil.

Charolles (M.). 1997. « L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces ». in : *Cahiers de recherche linguistique*, pp 1-73. [Landisco, Ura Cnrs 1035, Université de Nancy].

Corblin (F.). 1987. « Sur la notion de connexion ». in : *Le Français Moderne*, 55, pp. 147-157.

Dhorne (F.). 1994. *Aspect et temps en japonais*. Paris : Université de Paris VII [Thèse d'État].

Ducrot (O.). & al. 1994. *Les mots du discours.* Paris : Minuit.

Fayol (M.). 1997. *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

Fayol (M.) & Abdi (H.). 1990. « Ponctuation et connecteurs ». in : *Le discours, représentations et interprétations*. Nancy : PUN, pp. 167-179.

Fugimori (B.). 1976-83. *Analyse et traduction : éléments pour l'étude de la langue japonaise*. Paris : Cours de l'INALCO.

Garnier (C.). 1985, *La phrase japonaise*. Paris : PUF.

Grosjean (F). 1982. *Life with two languages.* Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Grosjean (F). 1989. « Neurolinguists beware ! The bilingual is not two monolinguals in one person ». in : *Brain and Cognition*, 36, pp. 3-15.

Halliday (M.-A.-K.) & Hasan (R.). *Cohesion in English.* London : Longman.

Hancock (V.). 2000. *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Stockholm : Université de Stockholm [Thèse de doctorat].

Hasegawa (Y.). 1996. *A study of japanese clause linkage : the connective* te *in japanese*, Tokyo : Kuroshio.

Kirchmeyer (N.). 2000, *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés, aspects syntaxiques, sémantiques, discursifs.* Stockholm : Université de Stockholm [Thèse de doctorat].

Klingler (D.). 2001, *Connecteurs en français L2 et « équivalents » en japonais L1 : une perspective sur le bilinguisme*. Paris : Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle [Thèse de doctorat].

Kuno (S.). 1973. *The structure of japanese language*. Cambridge, Mass. : MIT Press.

Levelt (W.). 1987. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass. : MIT Press.

Labov (W.) & Waletzky (1967). « Narrative analysis : oral versions of personal experience ». in : Helm (J.), (ed.). *Essays on the verbal and the visual arts*. Settle : University of Washington Press.

Luscher (J.-M.). 1994. « Les marques de connexion : des guides pour l'interprétation ». in : Moeschler (J.), Reboul (A.), Luscher (J.-M.) & Jayez (J.), (eds.). *Langage et pertinence*, *Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore.* Nancy : PUN, pp. 175-227.

Mayer (M.). *Frog where are you ?* New York : Dial Books [date inconnue].

Mikami (A.). 1970. *Bunpō Syōronsyū*. Tokyo : Kurosio.

Moeschler (J.) & Reboul (A.). 1994. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.

Montredon (J.). 1979. « Analyse d'un phénomène de fossilisation : imparfait et passé composé ». in : *Encrages,* 1, pp. 68-74.

Oshima (H.). 1989. *Stratégies de communication et l'interlangue d'un apprenant japonais*. Paris : Université de Paris V [Mémoire de maîtrise].

Shibatani (M.). 1990. *The languages of Japan.* Cambridge : Cambridge University Press.
Stutterheim (C., von) & Klein (W.). 1989. « Referential movement in descriptive and narrative discourse. ». in : Dietrich (R.) & Graumann (C.), (eds*.). Language processing in social context.* Amsterdam : North-Holland, pp. 39-76.
Tokieda (M.). 1996. *Nihon bunpō kōgogen*. Tokyo, : Iwanami.
Uehara (S.). 1998, *Syntactic categories in japanese : a cognitive and typological introduction*. Tokyo : Kuroshio.

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**

- **Pierre Bange**, Université Lyon II (France)
- **Sigrid Behrent**, Université de la Sarre, Sarrebruck (Allemagne) — loulou@gmx.de
- **Catherine Carlo**, Université Paris VIII (France).
- **Rita Carol**, IUFM de Strasbourg (France).
- **Jean-Marc Dewaele**, University of London (Angleterre) — j.dewaele@bbk.ac.uk
- **Roberto Foth**, University of London (Angleterre) .
- **Peter Griggs**, Université Lyon II (France) — griggs@lyon.iufm.fr
- **Liesbeth Hendrix**, Vrije Universiteit Brussel (Belgique).
- **Alex Housen** , Vrije Universiteit Brussel (Belgique).
- **Kim Jin-Ok**, Université de Paris III (France) — kimjinok@yahoo.com
- D**ominique Klingler**, Université(s) Paris III (France) & Chypre - dominique.klingler@wanadoo.fr
- **Isabelle Lemée**, University College Dublin (Irlande) — lemee@pop3.ucd.ie
- **Véronique Magaud**, Auteure Indépendante (France) — magaudv@wanadoo.fr
- **Marie-Louise Moreau**, Université de Mons-Hainaut (Belgique) - marie-louise.moreau@umh.ac.be
- **Michel Pierrard**, Vrije Universiteit Brussel (Belgique) - Michel.Pierrard@vub.ac.be
- **Mireille Prodeau**, Université Paris VIII (France) - prodeau.mireille@wanadoo.fr
- **Bernard Py**, Université de Neuchâtel (Suisse) — Bernard.Py@unine.ch
- **Corinne Royer**, Universidad Ramon Llull (Espagne) — ca111400@cconline.es
- **Jili Sun**, Université de Paris III (France) — jilisun@hotmail.com
- **Daniel Véronique**, Université de Paris III (France) - Georges.Veronique@wanadoo.fr

Tous les **lecteurs extérieurs** qui ont accepté de lire et relire les textes que nous leur soumettions :

- **Jo Arditty**, Université Paris VIII (France) — joarditty@mageos.com
- **Pierre Arnaud**, Université Lyon II (France) - pierre.arnaud@univ-lyon2.fr
- **David Birdsong**, Université du Texas (USA) - birdsong@ccwf.cc.utexas.edu
- **Claire Blanche-Benveniste**, Université de Provence (France) - claire.benveniste@freesbee.fr
- **Emmanuelle Carette**, Université de Nancy II (France) - emmanuelle.carette@clsh.univ-nancy2.fr
- **Vivian Cook**, Université d'Essex (Angleterre) — vcook@essex.ac.uk
- **Henriette Hendriks**, Université de Cambridge (Angleterre) — hpjmh2@cam.ac.uk
- **Martin Howard**, Université de Cork (Irlande) - mhoward@french.ucc.ie
- **Hanna Jakubowicz Batoreo**, Universidade Aberta Lisbonne (Portugal) — hanna@univ-ab.pt
- **Martine Marquilló Larruy,** Université de Poitiers (France) - martine.marquillo@mshs.univ-poitiers.fr
- **Claire Martinot**, Université de Paris V (France) — CMartinot@aol.com
- **Raymond Mougeon**, Université York (Canada) — rmougeon@yorku.ca
- **Luci Nussbaum**, Université Autonome de Barcelone (Espagne) — Luci.Nussbaum@uab.es

- **Gabriele Pallotti**, Université de Sassari (Italie) — pallotti@uniss.it
- **Jean-Charles Pochard**, Université Lyon II (France) - pochard@univ-lyon2.fr
- **Henri Portine**, Université de Bordeaux III (France) - Henri.Portine@u-bordeaux3.fr
- **Marie-Josée Savelli**, Université de Grenoble III (France) - Marie-Josee.Savelli@u-grenoble3.fr
- **ChristianTouratier**, Université de Provence (France) - christian.touratier@wanadoo.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**, Université de Rouen & Université de Rennes II (France) - thierry.bulot@free.fr
- **Stéphanie Clerc**, Université d'Avignon (France) - stephanie.clerc@free.fr
- **Alain Giacomi**, Université de Provence (France) - agiacomi@up.univ-aix.fr
- **Thérèse Jeanneret,** Université de Neuchâtel (Suisse) - therese.jeanneret@unine.ch
- **Claudine Moïse**, Université d'Avignon (France) - claudine.moise@univ-avignon.fr
- **Lorenza Mondada**, Université Lyon II (France) - lorenza.mondada@unibas.ch
- **Didier de Robillard**, Université de Tours (France) - derobillard@rabelais.univ-tours.fr
- **Jean Veronis**, Université de Provence (France) - Jean.Veronis@newsup.univ-mrs.fr

Tous les membres du **comité de rédaction** de **M**arges **L**inguistiques et tout spécialement :

- **Thierry Bulot**, Université de Rouen & Université de Rennes II (France) - thierry.bulot@free.fr
- **Stéphanie Clerc**, Université d'Avignon (France) - stephanie.clerc@free.fr
- **Véronique Fillol**, Université de Nouméa (Nouvelle-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
- **François Rastier**, Cnrs, Paris (France) — lpe2@ext.jussieu.fr
- **Didier de Robillard**, Université de Tours (France) - derobillard@rabelais.univ-tours.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 :

- **Philippe Blanchet**, Université de Rennes (France) - philippe.blanchet@uhb.fr
- **Guy Campora**, Miramas (France) - guy.campora@wanadoo.fr
- **Béat Grossenbacher**, La-Chaux-de-Fonds (Suisse) — bege@vtx.ch
- **Delphine Reymond**, Université de Provence (France) - reymond@up.univ-aix.fr
- **Marc Séassau**, Lançon (France) — marc.seassau@free.fr
- **Michel Trinquet**, IUFM Aix-Marseille (France) - m.trinquet@aix-mrs.iufm.fr

Enfin et pour conclure, nous remercions tout particulièrement **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	**Europa Ethnica**
Adresse postale	Wilhelm Braumüller Universität-Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H. Servitengasse 5 1092 Wien Autriche
Tél. / Fax	Tél : + 43-1/319 11 59 — Fax : + 43-1/310 28 05
Site web	http://www.braumuller.at
Courriel	office@braumuller.at

Nom de la Revue	**Sudlangue**
Adresse postale	Modou Ndiaye Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Cheikh Anta Diop — B.P. 5005 Dakar-Fann SENEGAL (Sénégal).
Tél. / Fax	Téléphone (+ 221) 825 75 28 Télécopie (+ 221) 825 37 24
Site web	http://www.refer.sn/spip/sudlangues/
Courriel	Modou NDIAYE, Rédacteur en chef — mondiaye@ucad.sn
Descriptif	La revue est destinée aux universitaires, enseignants, chercheurs et étudiants intervenant dans le secteur des sciences du langage. Elle est ouverte à tous les chercheurs du monde, et accordera une attention toute particulière à ceux du sud, plus confrontés à des problèmes d'édition. Par une démarche pluridisciplinaire et dans la double perspective diachronique et synchronique, elle envisage de couvrir tous les domaines des sciences du langage : la syntaxe, la morphologie, la sémantique, la phonologie, la sémiotique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'analyse conversationnelle, l'analyse des interactions verbales, la pragmatique, la communication sociale, etc. Les travaux proposés en ces différents domaines seront essentiellement orientés vers les préoccupations majeures de la communauté universitaire francophone telles que : - L'étude du français dans l'espace francophone, avec une attention toute particulière aux problèmes de variation, de variabilité, d'apprentissage du français et d'évaluation des compétences. — L'étude des langues partenaires du français dans cet espace francophone. - La sociolinguistique des situations plurilingues.- L'aménagement linguistique. — Les problèmes liés à la lexicologie, la terminologie et la traduction. La revue Sudlangues entend participer au décloisonnement des universités du sud en matière d'information scientifique. En effet, les chercheurs et enseignants du sud sont confrontés à de réelles difficultés d'édition et de diffusion de leurs articles, dues à la rareté des revues scientifiques ou à l'irrégularité de leur parution. Sudlangues pourrait permettre de les aider à surmonter ces difficultés et à donner à leurs travaux une plus grande visibilité au plan mondial. La revue et le site qui l'abritera permettront en même temps un échange et une collaboration avec des universitaires du monde, et surtout avec ceux du sud. Ce sera aussi une occasion pour développer, dans notre communauté, une culture internet encore naissante, et permettre, de manière générale, un plus grand accès à l'information scientifique. Des informations régulièrement actualisées seront données concernant les manifestations, activités, réunions et colloques en sciences du langage (ou en des disciplines proches) organisés à travers le monde et surtout dans le sud. Des travaux divers (mémoires de maîtrise ou de DEA, thèses, articles non sélectionnés pour la revue…) jugés intéressants pourraient également être consultables dans le site de la revue dans la rubrique travaux en ligne. Exclusivement électronique, la revue Sudlangues est diffusée uniquement sur internet au rythme de deux numéros par an. la parution du premier numéro est prévue en décembre 2002. Les deuxième et troisième numéros paraîtront respectivement en juin et décembre 2003. Chaque numéro restera en ligne jusqu'à la parution du numéro suivant. Il sera ensuite placé dans la rubrique Archives où il sera toujours téléchargeable. La revue est gratuite.

Nom de la Revue	**La France Latine**
Adresse postale	Centre d'Enseignement et de Recherche d'Oc Université Paris-Sorbonne 1, rue Victor Cousin 75005 Paris
Descriptif	Dirigée par Philippe Blanchet et Suzanne Thiolier-Méjean, la revue publie les travaux du CEROC (deux volumes par an).

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 de Sémantique et de Pragmatique**
- **Revue Parole**
- **Revue Semen (Nouvelle série)**
- **Sociolinguistica**
- **Sudlangues**
- **Tonos Digital, revista electrónica de estudios filológicos**

Présentation de thèses

Étude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques

Par Stéphanie Clerc (1997)
Université de Provence, France.

Résumé

Notre propos est de décrire le processus d'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère (F.L.E.) pour réfléchir ensuite à la didactisation du récit.

La première partie présente l'activité narrative dans le cadre de sa spécificité et de ses variantes à la lumière d'études en linguistique textuelle, en ethnométhodologie et en acquisition des langues secondes. Après avoir dressé un état des travaux sur l'acquisition des conduites narratives en langue seconde, nous proposons une grille d'analyse des conduites narratives.

La deuxième partie concerne l'analyse de productions narratives recueillies auprès de dix informateurs de différentes nationalités et de niveaux d'acquisition divers apprenant le français en milieu institutionnel. Cette étude longitudinale nous a permis de dégager des lignes d'évolution dans l'acquisition de ce genre discursif.

Dans une dernière partie, nous examinons le traitement du récit dans les manuels de F.L.E. et de français langue maternelle avant de proposer des séquences didactiques centrées sur l'analyse et la production de récits.

Abstract

Our aim is to describe the process of the acquisition of narrative patterns in French as a foreign language to afterwards reflect on the didactic of story-telling.

The first part presents the different narrative patterns in the framework of their specificity and their variations in the light of linguistics of text processing, ethnomethodology and second language acquisition. After having completed an inventory of research carried out on narrative patterns acquisition in second language, we can offer a grid to analyze these patterns.

The second part concerns the analysis of narrative productions taken from a sample of students of different nationalities and of different levels of competence in french as a foreign language who had learnt their french at school.

This lengthy study has enabled us to bring out the broad lines of the evolution in the acquistion of discursive style.

Finally, in the last part, we examin the treatment of story-telling in manuels of French as a foreign language and in manuels of French as a native language before suggesting didactic sequences centred on the analysis and the production of story-telling.

1 volume – 441 pages
Téléchargement : http://marg.lng2.free.fr/documents/the0003_clerc_s/the0003a.hqx

Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère
Propositions pour une grammaire transitionnelle

Par Michel Santacroce (1999)
Paris III : Sorbonne Nouvelle, France

Résumé

L'enseignement /apprentissage de la grammaire en Français Langue Étrangère pose de délicates questions aussi bien au linguiste appliquant qu'à l'enseignant de langue et à l'apprenant. D'une part, on ne dispose pas, loin s'en faut, d'une description grammaticale unifiée de la langue, d'autre part la grammaire s'apparente davantage à une activité heuristique qu'à une doctrine à transmettre. Enfin les mécanisme d'appropriation d'une langue étrangère en milieu naturel ou institutionnel demeurent mystérieux. Confrontés à une langue contrariante, chercheurs, enseignants et apprenants élaborent des micro grammaires intermédiaires : les uns pour instituer une théorie des processus d'appropriation, les autres pour faire face à des données éparses et non répertoriées, les apprenants pour valider ou infirmer des hypothèses en fonction de leur interlangue. Une grammaire transitionnelle se justifie par la variabilité et l'hétérogénéité des savoirs linguistiques. Sur le plan didactique, il s'agit à partir de moments ponctuels de conceptualisation et dans une démarche le plus souvent hypothético-déductive de co-construire des micro grammaires soumises à des variations importantes liées à la nature de l'apport, aux évolutions de l'interlangue, aux mécanismes de saisie, aux représentations préalables. La démarche s'inscrit dans le cadre méthodologique d'une linguistique impliquée dont le rôle n'est pas de transmettre des contenus plus ou moins vulgarisés mais de fournir à l'enseignement des procédures de découverte, des opérations de base pour un traitement systématique des données, des modes de validation. Dans cette perspective, faire de la grammaire en classe de langue c'est aussi construire une grammaire de la langue cible. La situation respective du linguiste, du praticien et de l'apprenant n'est plus dès lors fondamentalement différente : chacun participe d'une certaine façon, avec des objectifs différents, à l'élaboration d'un savoir relatif sur la langue.

Abstract

Teaching and learning grammar in French as a Foreign Language raises complex issues for the appied linguist, for the language teacher and for the language learner. On the one hand, no unified grammatical description of French language is available and on the other hand, grammar belongs more to the sphere of heuristic activity than to a doctrine to be transmitted. Furthermore, the second language acquisition process in institutional or natural settings remains largely unexplored. Confronted with the whimsical organisation of language, researchers, teachers and learners elaborate intermediate micro-grammars : some to develop a theory of language acquisition process, others to face sparse and non listed data, learners to validate or invalidate hypotheses according to their interlanguage. A transitional grammar is justified by the variability and the heterogeneity of linguistic knowledge. From a didactic point of view, learners and teacher construct, at differents points in time, while involved in conceptualisation through hypothetical-deductive steps, micro-grammars submitted to important variations linked to the nature of input, to the evolution of interlanguages, to the mechanisms of intake, to metalinguistic preliminary representations. These proposals form part of « implied linguistics », whose role is not to transmit contents more or less vulgarized but to provide discovery procedures, systematic operations for data processing and modes of validation. In this perspective, teaching and learning grammar also mean constructing grammars. The respective situation of linguists, teachers and learners are not fundamentally different : each participates to a certain extent and with different objectives to the elaboration of relative knowledge on language.

3 volumes – 776 pages
Téléchargement :
http://marg.lng2.free.fr/documents/the0001_santacroce_m/the0001a.hqx
http://marg.lng2.free.fr/documents/the0001_santacroce_m/the0001b.hqx
http://marg.lng2.free.fr/documents/the0001_santacroce_m/the0001c.hqx

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.

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 2001-2002 – Bref récapitulatif

Vous avez été extrêmement nombreux durant l'année 2002 à visiter le site web de **M**arges **L**inguistiques et à télécharger les articles des différents numéros mis à disposition. La fréquentation journalière qui avoisinait en 2001 les 150-200 internautes-lecteurs / jour est progressivement passée à une moyenne de 300-350 visiteurs chaque jour en 2002. A noter également la multiplication des téléchargements de fichiers avec une moyenne actuelle de plus de 10 000 téléchargements par numéro. Ces chiffres, ces statistiques, sont très encourageants et nous vous remercions chaleureusement pour l'intérêt que vous manifestez ainsi à l'égard du site et de la revue **M**arges **L**inguistiques.

D'un point de vue qualitatif, les messages d'encouragement, de sympathie et de satifaction sont trop nombreux pour que nous puissions les reproduire ici. Les critiques négatives ont mis en évidence les difficultés rencontrées par certains internautes pour « lire » les premiers fichiers numériques mis en téléchargement sur les différents espaces de stockage de ML et qui sont restés au format .hqx. Nous rappelons que le format.hqx nécessite simplement l'installation gratuire sur l'ordinateur récepteur du logiciel gratuit « Stuffit Expander » que l'on trouvera en **libre téléchargement** à l'adresse suivante : http://www.aladdinsys.com. Le logiciel « Acrobat Reader » reste indispensable pour lire tous les fichiers de la revue **M**arges **L**inguistiques qui sont au format .pdf (**libre téléchargement** à l'adresse suivante http://www.adobe.fr ou http://www.adobe.com). Afin d'éviter à l'avenir de trop nombreuse conversions de fichiers, **M**arges **L**inguistiques s'engage dans le courant de l'année 2003 à adopter le seul et unique format .pdf pour l'ensemble des fichiers (passés, présents et futurs) mis à disposition.

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.

Mai 2004 Numéro 7 :

Français

Langue, langage, inconscient — Linguistique et Psychanalyse
Numéro dirigé par Michel Arrivé, Univervité de Paris X, Nanterre, France

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

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

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

Critical discourse analysis : state of the art and perspectives
directed by Dominique Maingueneau, University of Paris XII, France

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.

Mai 2005 Numéro 9 :

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)

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)

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.

2003-2004 Numéro Hors Série :

Français

Combattre les fascismes aujourd'hui — Propos de linguistes...
Numéro dirigé par Jacques Guilhaumou (ENS Lyon, France) & 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. Dans le paysage politique actuel de la France, il existe désormais un socle de 15 % de gens qui votent Le Pen et Front National : il s'étend largement en milieu populaire, des ouvriers aux petits commerçants et artisans. Les sociologues et politologues en concluent que les électeurs de Le Pen sont surtout des gens modestes marginalisés par la modernité. Le vocabulaire, la thématique et la rhétorique du discours lepéniste ont fait l'objet de nombreuses études. Il convient ainsi d'approfondir plus avant notre connaissance des techniques argumentatives, voire de manipulation, du discours lepéniste en direction de ces « exclus silencieux ». De même, l'analyse des ramifications populistes, racistes des discours d'extrême droite en Europe, 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) & Michel Santacroce
(Cnrs, University of Provence, France)

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