Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère

Quelques pistes de travail

Daniel Véronique

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1707>

DOI : 10.4000/aile.1707

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2005

Pagination : 9-41

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Daniel Véronique, « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1707> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1707>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère

Quelques pistes de travail

Daniel Véronique

- 1 Dès² les premières recherches sur l'acquisition des langues étrangères (désormais RAL) dans les années soixante-dix, des interrogations sont formulées sur leur pertinence pour la didactique des langues étrangères (DLE). Ces questions surgissent en contexte anglo-américain tout autant qu'en contexte européen. Cette contribution, tout en tenant compte de propositions formulées en Amérique du Nord et en Europe, sera principalement orientée vers les mondes français et francophone. Comme cela apparaîtra plus loin, il est impératif de spécifier les contextes sociaux quand il s'agit de caractériser des pratiques d'enseignement, sinon des activités de recherche en didactique. Ainsi, dans des notes parues dans *The Clarion*, le bulletin de l'*European Second Language Association (Eurosia)*, Cummins (1996) et Tarone (1998) évoquent divers aspects d'un débat encore vivace aujourd'hui en contexte nord-américain, celui du choix entre un enseignement tout en anglais et un enseignement bilingue pour les enfants étrangers allophones. Cummins analyse l'idéologie du « tout anglais » tandis que Tarone relève les différences d'implication entre chercheurs canadiens et américains dans la recherche sur l'enseignement immersif et les effets de ces positionnements dans leurs formations sociales respectives. Certes, un débat comparable est en cours en France, depuis un certain temps déjà, mais les termes mêmes de la question posée et la teneur des réponses apportées divergent profondément des discours produits en contexte nord-américain (cf. Véronique, 2005).
- 2 Dans la sphère francophone donc, Coste (1974) et Porquier (1974) insistent, dès les débuts des recherches acquisitionnelles, sur la nécessité d'articuler progression d'enseignement, progression d'apprentissage et progrès de l'apprenant. Dans le cours

des années 70, les propositions de Krashen (1976, 1981) sur la nécessité de distinguer apprentissage et acquisition en contexte scolaire, les recherches conduites, entre autres, par Pienemann (1984, 1985) sur l'«enseignabilité» des langues étrangères apportent des éléments de réponse à ces interrogations. La question de l'incidence des recherches acquisitionnelles en didactique des langues sera souvent posée par la suite (voir entre autres, Harding-Esch, 1990 ; Porquier, 1995 ; Holec, 1995).

- 3 Dès la période de fondation de la RAL, on relève deux phénomènes contradictoires dans les domaines connexes de la DLE et des recherches acquisitionnelles. D'une part, bien que les évolutions méthodologiques des années 80, qui conduisent à la valorisation des besoins langagiers des apprenants et qui mettent à mal l'idée d'un enseignement fondé sur une organisation sémasiologique progressive du contenu, soient partiellement issues de la RAL, les experts engagés dans la définition des référentiels de compétences (Cuq éd., 2003), des contenus d'enseignement et dans l'élaboration de manuels, ne renvoient guère à la RAL (Coste, 1992). C'est ainsi que les six niveaux d'enseignement – apprentissage du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001 semblent avoir été formulés hors de toute référence aux recherches acquisitionnelles. D'autre part, à la même période, une bonne partie des travaux sur l'appropriation du français en tant que langue étrangère ou seconde par exemple, est conduit auprès d'apprenants immergés en milieu francophone et peu scolarisés. Coste, éd. (2002) dresse un constat du déficit de recherches sur l'appropriation du français en milieu scolaire jusqu'à la période récente.
- 4 Cet article souhaite reprendre le débat sur la possibilité de faire appel aux travaux sur l'acquisition des langues étrangères en didactique des langues (voir un premier état de ce débat dans Véronique éd., 2000). Sans vouloir dresser un historique de la RAL depuis trente ans, ne fût-ce que dans le seul domaine francophone, et rappeler de ce fait l'évolution des problématiques de recherche durant cette même période (cf. Matthey & Véronique, 2004), je désire préciser d'emblée quelques éléments qui touchent à l'arrière-plan de cette contribution. Je souhaite montrer que la question de l'interprétation des travaux de la RAL en didactique des langues est une interrogation légitime et pertinente, qui n'implique aucune relation de dépendance ou de subordination entre ces deux ordres d'activités distinctes. Il convient d'ailleurs de noter que la DLE s'est également interrogée, en sens inverse, sur d'éventuels apports de la RAL (voir par exemple, Beacco, 2001 ; Narcy-Combes, 2005). J'essaie de préciser d'ailleurs, à la suite de Py (2000) et de de Salins (2000), la nature et les articulations de ces disciplines³. J'aborde, ensuite, l'apport de la notion de séquence de développement à la DLE, que j'illustre par l'exemple de l'appropriation de la négation en français langue étrangère. Je discute les stades de développement postulés par Bartning et Schlyter (2004) pour le français, langue étrangère. Je conclus sur certaines dimensions de l'élaboration d'une grammaire pédagogique du français.

1. De la diversité des recherches sur l'acquisition des langues étrangères et en didactique des langues étrangères

- 5 *Studies in Second Language Acquisition* publie dans l'une de ses livraisons de 1998 une polémique sur l'histoire de la RAL et sur l'antériorité des travaux en ce domaine (Thomas, 1998 ; Gass et al., 1998). Doit-on évoquer les écrits d'Augustin, évêque

d'Hippone, aux quatrième et cinquième siècles (Perdue & Gaonac'h, 2000) ou plutôt comme le soutiennent Gass *et al.* (1998), s'en tenir à l'histoire des vingt-cinq dernières années sans ignorer les travaux antérieurs ? Ce débat engage une réflexion sur le mode de constitution et de délimitation des disciplines évoquées ici, RAL et DLE. Il convient d'ajouter que ces découpages territoriaux, en DLE notamment, ne sont pas congruents selon les aires géographiques et les formations sociales concernées. Thomas (1998) soutient, à juste titre, que toute activité de transmission organisée d'une langue implique une vision, sinon une théorie sous-jacente, de son apprentissage, et que l'on aurait tort de méconnaître les positions antérieures pour la compréhension du présent. Gass *et al.* (1998) s'interrogent en retour sur la pertinence des dites propositions pour la constitution de la RAL, telle qu'elle a émergé dans les années soixante et telle qu'elle fonctionne de façon contemporaine. Cet échange établit, si besoin en était, qu'il convient de ne pas confondre des théories diffuses de l'apprentissage des langues et la genèse d'une activité structurée de recherche sur l'acquisition linguistique au sein des sciences du langage.

- 6 Dans un retour sur les relations entre les recherches en acquisition et l'évolution des réflexions en didactique des langues dans les domaines français et francophone principalement, Coste (2002) explore les facteurs qui ont conduit à des « prises de distance » initiales entre ces disciplines. Il invoque, entre autres, la nécessité sociale pour le groupe émergent des acquisitionnistes au sein des instances de recherche, principalement à l'université, de délimiter un objet distinct de celui des didacticiens et d'adopter un positionnement « [...] alors essentiellement en référence à la linguistique ». Il note également une « certaine réduction des distances », plus contemporaine, à travers les travaux sur la communication exolingue (Py éd., 1984), sur le « bilinguisme et l'exolingue » (Py, 1995) et sur le métalinguistique (voir la synthèse de Vasseur & Arditty, 1996). Il appelle, après avoir constaté « les limites d'un rapprochement », à ce que ces relations interdisciplinaires soient repensées.
- 7 Il convient de revenir brièvement ici sur une périodisation du développement du champ de la RAL (voir par exemple, Matthey & Véronique, 2004). En effet, lors de la décennie fondatrice des recherches sur l'acquisition des langues étrangères, à quelques différences de détail près selon les contextes sociaux et épistémologiques nord-américains ou européens, se développe une profusion d'interrogations et de transferts conceptuels qui opposent, entre autres, la variation labovienne à l'idéalisation chomskyenne, l'étude des stratégies de communication et d'apprentissage aux premiers recours à l'analyse conversationnelle. Peu de descriptions empiriques de variétés d'apprenants, tout particulièrement, dans une perspective longitudinale sont disponibles, au contraire de l'état des connaissances dans les recherches, plus anciennement établies, sur l'acquisition de L1 ou sur le bilinguisme en bas âge.
- 8 Perdue & Porquier (1979), éditeurs de l'une des parties des Actes du premier colloque international de Vincennes « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives de recherche », peuvent alors écrire, dégageant quelques leçons des travaux présentés :

On s'est notamment aperçu que l'apprentissage d'une langue étrangère ne pouvait être identifié aux autres apprentissages scolaires ; que l'on savait peu de choses des processus qu'il met en jeu ; que les individus, quel que soit l'enseignement mis au point à leur intention, apprenaient à leur manière selon des stratégies diverses et variables ; qu'il y avait lieu, pour y voir plus clair, de se pencher sur l'apprentissage naturel – hors institution [...].
- 9 Et les auteurs d'ajouter :

Les perspectives de recherche envisagées lors du colloque et dans ce numéro paraissent s'écarter, voire s'éloigner d'une problématique d'enseignement. Cette prise de distance tient en partie au fait que l'enseignement institutionnel instaure une situation spécifique, marginale pour certains, fictive en tout cas par rapport à une problématique globale de l'apprentissage des langues.

- 10 Sans solliciter abusivement cette citation, l'on voit s'y inscrire le projet de trouver de nouveaux terrains de recherche et de se démarquer de préoccupations uniquement centrées sur « l'objet à enseigner et sur la manière de l'enseigner ». Pendant que la RAL émergente reprend, à propos des productions et des connaissances en langue étrangère, les débats en linguistique comme celui mené à propos de la variabilité inhérente aux systèmes linguistiques (cf. Vivès éd., 1980) et se focalise sur les aléas de la communication en langue étrangère (cf. par exemple, Noyau & Porquier, 1984), la didactique des langues développe des systèmes d'enseignement pour des publics variés et organise des curricula d'enseignement.
- 11 Dans les décennies qui suivent, se cristallisent des écoles de pensée en RAL, comme antérieurement, ou de façon contemporaine, en d'autres secteurs de la linguistique. On peut mettre sur le compte de cette émergence de courants marqués et distincts, la multiplication des thématiques de recherche tout autant que la ségrégation des recherches et des chercheurs. Ainsi, par exemple les travaux de pragmatique interlinguistique initiés par Kasper et Blum-Kolka (1993) ne satisfont pas Roberts (1999), qui envisage, elle, les mêmes phénomènes sous l'angle de la socialisation. Ces polémiques sont le lot de la recherche. Il ne peut en être autrement, mais ces développements éloignent la RAL toujours un peu plus des préoccupations de la didactique des langues étrangères.
- 12 Poser la DLE et la RAL comme des secteurs connexes mais distincts est assurément objet de débat ; l'on peut certainement envisager d'autres délimitations disciplinaires. Retenons, par exemple, les interrogations de L. Eubank dans *The Clarion* (L. Eubank, 1997) sur l'évolution du contenu scientifique des colloques *Second Language Research Forum* (SLRF) aux États-Unis. Eubank, qui déplore l'ouverture de la thématique des colloques SLRF aux travaux sur la pédagogie des langues, oppose des recherches à orientation extensionnelle (*extensionally-motivated*) – qui visent à l'intervention en milieu scolaire – aux travaux à orientation intensionnelle (*intentionally-motivated*) – tournés vers des préoccupations théoriques. À travers l'exploitation d'une enquête auprès d'une centaine de chercheurs, il établit que la distinction entre travaux extensionnels et recherche intensionnelle est opératoire pour cet échantillon. Des propos de Eubank, il se dégage l'idée que la *language pedagogy* (la DLE) ne doit pas attendre de la seule SLA (RAL) des réponses à ses nécessités d'intervention. Nunan (1991), qui évoque la dichotomie « orientation pédagogique » et « non pédagogique » pour classer les travaux de la *second language classroom research* (recherches centrées sur la classe), et Crookes (1997) esquissent une réponse alternative, pour les contextes anglo-américains du moins, qui passe par une prise en compte et une réévaluation du statut, des rôles, des savoirs et savoir-faire des enseignants et des communautés éducatives par la RAL.
- 13 Ni la question des rapports entre RAL et DLE ni celle de leur existence disciplinaire distincte ne sont pourtant indécidables. Il convient de conserver à l'esprit, comme le rappelle Coste (2002 : 6), que les études conduites en classe de langues sur les activités et productions langagières « [...] selon des perspectives ethnographiques, sociolinguistiques, discursives » ne sont pas toutes didacticiennes. Elles ne sont pas

toutes acquisitionnistes non plus. On le conçoit aisément, seuls l'objet, la problématique et la méthodologie qu'elle implique déterminent l'appartenance disciplinaire d'une recherche, qui peut d'ailleurs n'être pas revendiquée en tant que telle. Comme Collentine & Freed (2004) l'indiquent dans leur introduction au numéro de *Studies in Second Language Acquisition* consacrée aux contextes d'apprentissage et à leur influence sur l'acquisition des langues secondes, la prise en compte de la dimension sociale – des contextes institutionnels d'apprentissage en l'occurrence – démarque les études contextualisées d'une approche exclusivement cognitiviste de l'appropriation. Cependant, *a contrario*, le fait de traiter le contexte d'apprentissage comme une variable indépendante du procès d'appropriation d'une L2, n'implique pas que les recherches ainsi conçues et conduites soient immédiatement pertinentes en didactique, ou relèvent de la DLE.

- 14 Ériger une somme de pratiques de recherche et d'interventions en discipline ne va pas sans risque de tronquer une réalité plus complexe. Ainsi, la RAL n'est pas un secteur homogène de la linguistique, ni dans ses objets ni dans ses méthodes ; cette appartenance disciplinaire lui est encore contestée quelques fois du sein même de la linguistique, elle-même hétérogène. Dans cette contribution, je soutiendrai l'idée, à la manière de Gass *et al.* (1998), qu'il existe un secteur de recherche en linguistique consacré à l'étude de l'appropriation des langues, la RAL, qui constitue un domaine distinct de celui qu'occupe la didactique des langues, de fait et de droit. Le champ de la linguistique est bien évidemment travaillé par des courants de pensée opposés. Le désaccord qui se manifeste, par exemple, à propos de la prise en compte du social, conduit à des divergences radicales quant à l'objet même de la discipline. Ainsi, C. Roberts (1999) oppose les travaux acquisitionnels, qui prennent en compte minimalement ou pas du tout les situations sociales d'acquisition, à une recherche qui aurait pour objet essentiel la socialisation en langue étrangère, et qui retiendrait pour ce faire une méthodologie de recueil et d'analyse des données distinctes. L. Moore (1999), qui s'interroge sur les apports de la théorie de la socialisation à la RAL, fournit une vision moins conflictuelle des possibilités de collaboration entre ces secteurs.
- 15 Je soutiendrai également que la didactique des langues (étrangères) se préoccupe de questions, au moins partiellement, différentes de celles de la RAL, en tant que discipline consacrée aux situations éducatives d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignement-apprentissage des langues (étrangères) en milieu institutionnel, en classe donc, est ce qui fonde la didactique des langues (étrangères). Il est le lieu de ses activités de recherche ; il définit sa finalité et lui fournit sa motivation essentielle. On a de bonnes raisons de penser que les travaux sur le versant de l'enseignement (cf. par exemple la synthèse déjà ancienne de W.F. Mackey, 1972) sont plus avancés que ceux conduits du côté de l'apprentissage, que l'on désigne ainsi, à la suite de Bange (1992), la création des conditions de l'apprendre en classe, de l'intériorisation individuelle des connaissances linguistiques cibles, ou l'appropriation linguistique en classe proprement dite.
- 16 Que la discipline technologique de la didactique fédère des pratiques variées est une vérité d'évidence que conforte la consultation de Springer (1997), de Cuq & Gruca (2002) ou de Defays (2003), par exemple. Des questions curriculaires croisent des choix méthodologiques et pédagogiques ; l'on ne saurait réduire la DLE à l'élaboration de grammaires pédagogiques en ignorant par exemple ses réflexions nombreuses sur les dispositifs d'enseignement (Courtyllon, 2003). Les études réunies par Beacco *et al.* (2005)

par exemple, fournissent une bonne illustration de la diversité des interrogations autour des cultures éducatives, linguistiques et des pratiques didactiques que mobilise la DLE.

- 17 On aurait pu espérer que les recherches sur l'acquisition linguistique menées depuis plus de trente ans viennent combler le déficit de recherches sur le versant de l'apprentissage, en didactique des langues. Tel ne semble pas avoir été le cas. En dépit des polémiques des années 70 autour de la prévision et de l'explication des difficultés d'apprentissage des langues étrangères que rappellent Porquier (1974), Véronique (1983) ou encore Rosen & Porquier (2003), et du dépassement de la controverse entre tenants de l'analyse contrastive et partisans de l'analyse d'erreurs par l'émergence de la RAL, la didactique des langues continue à avoir recours à des notions comme celle d'interférence. Dans le même temps pourtant, didacticiens et pédagogues des langues étrangères adhèrent à l'idée que les erreurs des apprenants de langues étrangères témoignent d'un procès d'appropriation en cours et qu'elles résultent de la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. Le *Niveau B2 pour le français, un référentiel* (Beacco, Bouquet, Porquier, 2004) inclut d'ailleurs un chapitre sur les stratégies de communication et d'apprentissage. Ce renouvellement terminologique, si ce n'est théorique, est un acquis non négligeable mais il me semble constituer un apport insuffisant de la RAL en DLE.
- 18 On ne saurait affirmer, pourtant, que la DLE a tourné le dos aux recherches en linguistique. On relèvera qu'elle s'est dirigée, dans la dernière période, vers le fonctionnalisme de Halliday, vers la pragmatique des actes de langage et, également, vers la grammaire conceptuelle et cognitive, du moins dans le domaine français et francophone. Pour des raisons que je souhaite explorer ici, elle semble n'avoir guère tiré profit des recherches acquisitionnelles. Pour cet article, je m'en tiendrai, au sein de la diversité des recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère, à celles qui sont consacrées à l'établissement de séquences de développement, que je mettrai en relation avec la question, toute aussi limitée, de l'élaboration de grammaires pédagogiques en DLE.
- 19 Le caractère partiel de ces choix tient, de façon circonstancielle, aux limites d'un article – il ne peut être question d'embrasser l'ensemble des théories et des résultats disponibles – mais également à une conviction. En effet, il me semble nécessaire de distinguer le plan de l'étude de l'appropriation et de la mise en œuvre d'une langue en cours d'apprentissage en une variété de contextes sociaux, de celui de la caractérisation de la diversité effective des contextes réels d'appropriation linguistique – c'est l'objet des travaux sur la communication exolingue (cf. Porquier & Py, 2004). Les usages contextuels de L2 et la construction de connaissances linguistiques en L2 sont pensés différemment, en tant qu'observables, par les courants de la RAL, notamment selon la place qu'ils font aux interactions en LE (Matthey & Véronique eds., 2004). Tout en considérant qu'il existe une relation entre l'emploi et l'appropriation de la L2 – dans une vision sans doute différente de celle du courant interactionniste – je m'intéresse tout particulièrement à la dynamique de la construction des connaissances en L2. Seules des études longitudinales ou pseudo-longitudinales permettent de comprendre comment un répertoire d'apprenant évolue. L'apport principal de la RAL, ici, me semble être de dégager des itinéraires d'appropriation linguistique et d'expliquer leur singularité et leur variabilité. De même, de la diversité des activités qu'étudie la DLE,

l'élaboration des contenus à enseigner me semble être un objet qui mérite une investigation spécifique.

2. Recherches sur l'acquisition et didactique des langues : divergences et convergences

- 20 En dépit de l'élaboration d'une terminologie nouvelle, issue de la RAL, en DLE (cf. *supra* et Defays, 2003, par exemple), il me semble que la question de l'interprétation et de l'interprétabilité des recherches linguistiques sur l'acquisition pour la gestion de l'enseignement des langues et pour l'action didactique et pédagogique en salle de classe demeure. On peut, certes, imaginer des dispositifs de recherche-action où les enseignants sont également des chercheurs. Ce type d'organisation de la recherche, prônée par Nunan (1991) et Crookes (1997) par exemple, est certainement bénéfique pour l'enseignant et pour l'innovation pédagogique. Elle soulève de nombreuses questions quant à sa mise en forme et à la diffusion des activités de recherche qu'elle génère, et quant à leur validation au-delà de l'action effective en classe.
- 21 L'on peut former le vœu d'une intrication plus grande entre des activités d'enseignement et celles de la RAL, la réalité du fonctionnement institutionnel de l'enseignement des langues laisse apparaître plutôt que ces pratiques mobilisent trois ensembles de discours, ceux que repère H. Besse (1995) : un discours d'élaboration des méthodologies, des approches de l'enseignement et des savoirs didactiques, un discours de conception d'outils scolaires et les discours de la classe. Plutôt que de poser un diagnostic de surdité des chercheurs en didactique aux avancées de l'analyse linguistique de l'acquisition, je souhaite tout d'abord insister sur la difficulté de fait que l'on peut éprouver à mobiliser les résultats de ces travaux en DLE. Cette formulation pêche évidemment par une homogénéisation excessive des constats, faits et acquis de la diversité des recherches acquisitionnelles évoquée *supra*. Ainsi, par exemple, selon les courants scientifiques, le traitement des dimensions métalinguistiques de l'appropriation d'une langue étrangère ou seconde (pour une synthèse récente, cf. Kim, 2003), ou l'appropriation de la pragmatique et du non-verbal (cf. Kasper & Blum-Kolka, 1993), sera plus ou moins approfondi. À ces difficultés de lecture, s'ajoute une incomplétude des travaux sur l'acquisition linguistique qui abordent tout juste l'étude de l'appropriation, pourtant fréquente, d'une troisième ou d'une quatrième langue (cf. Esch, 2003).
- 22 La difficulté de la mise en dialogue des recherches linguistiques sur l'appropriation linguistique et des travaux en didactique des langues tient aux différences d'orientation et de finalité des disciplines en question, à des thématiques de recherche divergentes, à des effets de *doxa* indissociables des activités auxquelles se livrent didacticiens et linguistes (cf. par exemple les 'philosophies spontanées' qui animent les uns et les autres à propos de l'activité enseignante ou à propos de la langue) et à des différences de mode de démonstration et d'argumentation.

2.1 Une différence spécifique et ses implications

2.1.1 Logos, nomos et tekhné

- 23 Parmi les traits qui distinguent et opposent la RAL et la DLE, le principal tient à ce que les recherches sur l'acquisition linguistique relèvent, en tant que domaine des sciences du langage, d'une démarche nomologique, qui vise donc à dégager les lois et les régularités qui informent les parcours d'appropriation linguistique – ce qui n'exclut pas la variabilité de ces parcours –, tandis que la didactique des langues – pensée savante sur l'enseignement – apprentissage des langues – est foncièrement une *tekhné*, un « art ». Cette orientation actionnelle et interventionniste de la DLE est d'ailleurs sanctionnée par les termes de 'technologie' ou de 'praxéologie' (Martinez, 1996) que l'on utilise pour la désigner.
- 24 Si l'on peut poser un *rapport de constitution* entre la didactique des langues et les sciences du langage, il convient d'ajouter que l'intérêt de la première discipline pour les cultures éducatives et les savoir-faire pédagogiques la conduit à entretenir *de facto* des rapports avec d'autres disciplines, celles qui étudient le fait et l'idéal éducatifs par exemple. Cela ne préjuge pas des rapports de la RAL, au sein de la linguistique, avec d'autres disciplines également. On ajoutera que la relation que la DLE entretient, en ses activités curriculaires notamment, avec les politiques éducatives et linguistiques des formations sociales où elle est mobilisée, la distingue de maintes recherches acquisitionnelles.

2.1.2 Les effets de la diversité des courants de recherche en RAL

- 25 Comme cela a été rappelé *supra*, le champ de la RAL, qui s'est construit en prenant du recul par rapport aux pratiques d'enseignement des langues, est traversé par des problématiques divergentes, des hypothèses et des cadres d'analyse différents, qui conduisent ses chercheurs à des résultats d'analyse non complètement congruents. Ces divergences affectent forcément le dialogue en RAL (*cf.* la livraison 21 d'*AILE*) et la lisibilité de ses travaux.

2.1.3 Des visions contrastées de l'apprentissage des langues

- 26 De l'opposition entre une discipline de l'action éducative en langues et une activité de recherche consacrée à l'établissement des régularités et des lois de l'acquisition linguistique, découle inéluctablement des modes d'appréhension du procès d'appropriation linguistique divergents. Comme le rappelle de Salins (2000), s'il existe un relatif accord entre didacticiens et acquisitionnistes autour des notions d'erreur ou d'interlangue, au-delà les différences sont remarquables. Le sujet épistémique de nombreuses théories linguistiques, en RAL et ailleurs, n'est pas l'individualité empirique à laquelle est confronté l'enseignant de langues étrangères et, éventuellement, le didacticien. Les didacticiens et enseignants déploient, en fonction de leurs convictions méthodologiques, des activités pour influencer sur le procès d'appropriation linguistique alors que le projet du linguiste-acquisitionniste est d'appréhender et de décrire le procès d'appropriation linguistique, du moins en certains courants de la RAL (*cf.* la livraison 21 d'*AILE*).

2.1.4 Des acceptions différentes de la notion de grammaire

- 27 Le terme 'grammaire' ne recouvre pas strictement la même réalité dans le contexte des théories linguistiques et de la DLE. Les théories linguistiques contemporaines s'opposent certainement sur la place de la grammaire dans l'organisation des langues et sur l'appareil de description dont il convient de faire usage pour en appréhender le fonctionnement. Quelles que soient leurs polémiques, assurément, leurs visions de la grammaire diffèrent de celle de la DLE.
- 28 Le travail de mise en rapport des grammaires descriptives (savantes ou scolaires) des langues en présence lors de l'apprentissage en vue d'élaborer une grammaire pédagogique de la langue cible, est au cœur de l'activité didactique. À la suite de Beacco (1987), de Wilczinska (1987, 1989) et de Pendanx (1989) par exemple, l'on admettra que les activités grammaticales en classe et pour la classe représentent un ensemble complexe d'événements didactiques dont l'élaboration requiert de puiser à une diversité de sources théoriques.

2.2 L'émergence d'une discipline de recherche unissant RAL-DLE

- 29 Dès les années 80, se met en place, dans les pays de langue anglaise, une *second language classroom research* (recherche sur les classes de langues étrangères) (cf. Nunan, 1991), qui se différencie dans ses orientations des travaux en RAL. À la même période, la *Sprachlehrforschung* (recherche sur l'enseignement des langues) voit le jour dans les pays de langue allemande (Edmondson & House, 2000). Pour Nunan 1991, la *second-language classroom-oriented research* présente au moins l'un des deux traits définitoires suivants : les données ont été recueillies en salle de classe et la recherche tente d'apporter une réponse à des questions de pédagogie des langues. Il s'agit soit de produire des travaux sur l'apprentissage en classe qui dépassent la dichotomie du qualitatif et du quantitatif (cf. également Grotjahn, 1991), soit de prendre en compte du point de vue de l'enseignement des langues des résultats de la RAL. Ellis (1997) et Crookes (1997), tout en formulant des points de vue divergents sur les relations entre RAL et DLE dans les contextes anglo-américains, partagent la thèse de l'intérêt d'une mise en relation des recherches acquisitionnelles centrées sur la classe et des pratiques de classe.
- 30 Lightbown (1984) propose une telle démarche. Ce chercheur établit, à la suite des propositions de Pienemann (1981), l'existence d'un véritable décalage entre le programme linguistique enseigné et les connaissances intériorisées par la population d'élèves francophones qu'elle étudie. Cette recherche établit également la difficulté du contrôle que l'on peut exercer sur l'apport (*input*) linguistique en classe de langues. En effet, l'enseignant(e) ne peut contraindre son discours de telle sorte qu'il/elle ne produise que les éléments linguistiques prévus dans la sélection et la progression didactiques.
- 31 En dépit d'une prise de distance initiale, le domaine francophone⁴ a exploré régulièrement les pratiques langagières en classe de langue, depuis au moins 1987 (Blanc *et al.*, éds., 1987). Berthoud & Py (1993), dans un ouvrage en direction des enseignants de langues, présentent, entre autres, « l'interaction verbale comme lieu, moyen et objet d'acquisition ». Parmi quelques recherches substantielles en ce domaine, on citera celle de Clerc (1997), consacrée à l'acquisition de compétences

narratives en milieu institutionnel, celle de Pekarek (1999) qui lie étude des représentations et acquisition de pratiques discursives, les travaux réunis dans la livraison 12 d'*AILE* (Pekarek & Mondada éd, 2000) ou dans Cicurel & Véronique éd (2002). S'il existe bien de nombreux travaux sur l'apprentissage-enseignement d'une L2 en classe, cela ne veut pas dire que l'on dispose véritablement de recherches sur l'acquisition en classe (cf. cependant, Carol, 1995 et Granget, 2004). On notera qu'en dépit d'une proposition de Bouchard (1992), un secteur de recherche comparable à ceux qui se sont affirmés en contexte germanophone ou anglophone, unissant les travaux des didacticiens et des acquisitionnistes en un nouvel ensemble, distinct de la RAL, n'a pas émergé, en France du moins. Un tel domaine pourrait retenir le programme esquissé par M.T. Vasseur et J. Arditty (Arditty & Vasseur, 1999, 2002), programme peu éloigné par certains aspects de la *Sprachlehrforschung*.

2.3 Un bilan provisoire

- 32 Comme l'indiquent les propositions de Krashen & Terrell (1983), les apports de la RAL en didactique des langues se situent tantôt en méthodologie – préciser une approche philosophique, une méthodologie d'élaboration des manuels et des conduites de classe – tantôt au niveau de l'activité didactique d'élaboration de contenus à enseigner ou encore dans la définition de conduites de présentation du matériau à enseigner, d'évaluation et de correction des productions d'apprenants. L'apport de la description des grammaires d'interlangue à une didactique grammaticale pourrait être de contribuer à l'élaboration de grammaires pédagogiques.

3. Enseignabilité et apprenabilité : l'un des enjeux du dialogue entre la RAL et la DLE

- 33 Je n'ai retenu, pour cet article, qu'un aspect particulier de la RAL, celui qui se consacre à l'élaboration des séquences développementales en L2. La réflexion sur ces séquences a conduit un certain nombre de chercheurs, dont Pienemann, à s'interroger sur les rapports entre « enseignabilité » (*teachability*) et « apprenabilité » (*learnability*). Comme l'indique Clahsen (1987), la question de l'« apprenabilité » des langues implique deux dimensions, celle qui explique pourquoi tout humain est en mesure d'acquérir une ou plusieurs langues, à tout moment ou presque, de sa vie (Wode, 1981), et celle des itinéraires de développement que semblent partager, en dépit de variabilités diverses, les apprenants d'une langue déterminée. Quel que soit le contenu de l'« apprenabilité », l'on conçoit que des interrogations soient apparues, de façon symétrique, à propos de l'enseignabilité des langues.

3.1 Les implications du 'Monitor model' de Krashen

- 34 Le modèle du moniteur ou de l'auto-contrôle proposé par Krashen à partir de 1976 (cf. Krashen, 1976, 1981) formule une thèse à propos de ce qui peut être acquis et de ce qui s'apprend parce qu'enseigné. Selon ce modèle, les apprenants (adultes et enfants) procèdent au développement d'une compétence en L2 suivant, d'une part, un processus d'acquisition, processus inconscient, identique au processus par lequel les enfants acquièrent la L1, et d'autre part, un processus d'apprentissage, processus conscient

résultant de l'action de connaissances métalinguistiques, connaissances responsables des phénomènes d'auto-contrôle (*monitor*)⁵. Krashen suggère que pour que les données en L2 soient accessibles pour l'apprenant, deux conditions doivent être remplies : celle de leur intelligibilité pour les apprenants et celle d'être porteuses d'affectivité. Cet auteur postule que les apprenants acquièrent les règles d'une langue dans un ordre prédictible. Autrement dit l'acquisition se déroule indépendamment de l'ordre dans lequel les différentes structures de la L2 sont présentées en classe (Krashen, 1981).

- 35 L'intérêt d'évoquer ici la proposition radicale de Krashen, fortement contestée depuis ses premières formulations, est qu'elle focalise fortement le débat sur le rythme et l'ordre des appropriations linguistiques et la pertinence de leur réalité pour l'enseignement des langues. Il est certain que cette question se pose aujourd'hui en des termes renouvelés comme l'indique par exemple Narcy-Combes (2005, p. 25-63).

3.2 Les séquences de développement dans l'acquisition d'une langue seconde

- 36 La notion de 'séquence de développement', élaborée entre autres par Wode (1981), et la formulation de stades d'apprentissage d'une L2 pourraient constituer les apports les plus importants de la RAL en didactique des langues. Deux programmes de recherche longitudinale sur l'appropriation des L2 par des adultes, le projet Z.I.S.A. consacré à l'étude de l'appropriation de l'allemand L2 et le projet translinguistique ESF (Perdue, 1993), ont ainsi proposé des ordres d'acquisition ou des séquences de développement dans l'appropriation des grammaires des langues cibles étudiées, séquences qui tissent des liens entre le traitement cognitif et les complexités linguistiques et communicationnelles. Je souhaite m'y arrêter brièvement.
- 37 Pour les chercheurs du groupe Z.I.S.A., l'acquisition de la syntaxe de la phrase allemande obéit à une séquence, où, à partir de l'ordre neutre des constituants (SVO), sont introduits divers mouvements de constituants – déplacement des adverbiaux en position initiale de phrase (ADV-PREP), déplacement des particules (préfixes détachables etc.) en position finale (PART), inversion du sujet quand les compléments précèdent le groupe sujet-verbe ou dans les interrogatives (INV). Ajoutons, que les dernières régularités acquises sont le placement facultatif des adverbiaux entre le verbe fléchi et l'objet (ADV-VP) et le positionnement en fin de phrase du verbe fléchi dans les propositions subordonnées (V END). Clahsen (1984) a tenté de montrer que l'organisation de cette séquence obéissait aux contraintes cognitives de traitement (*operating principles*), formulées par Slobin (1985).
- 38 Le programme ESF établit que les 40 apprenants étudiés présentent lors de l'appropriation des langues cibles concernées des dynamiques de développement analogues. Lors de l'activité de production en L2, ces apprenants passent d'abord par une première phase où les mots, traités comme des noms, sont organisés sur le plan syntagmatique selon un principe informationnel, topique-commentaire. Par la suite, au stade dit de la variété de base, les énoncés des apprenants s'organisent autour de verbes non fléchis. La syntaxe ne semble advenir aux productions des apprenants qu'à partir du moment où le verbe commence à être fléchi. La recherche ESF établit que des adultes acquérant une langue étrangère donnent la prime à des configurations lexicales et pragmatiques, discursives et informationnelles, plutôt qu'à des structurations grammaticales, dans les premières phases d'appropriation de la langue cible. À l'instar

des travaux du Z.I.S.A, elle établit que cet ordre développemental est au moins partiellement contraint par des faits d'ordre cognitif.

- 39 Si de nombreux travaux empiriques ont établi la réalité de ces séquences, l'explication de l'ordre des étapes ou du passage d'une règle à la suivante a suscité de nombreux débats (cf. Perdue, 1996 par exemple), souvent pertinents pour la DLE également. La notion d'« enseignabilité » y trouve ses origines.

3.3 L'« enseignabilité », dimensions cognitive et linguistique

- 40 M. Pienemann (1984, 1985) démontre la fixité de l'ordre développemental de la phrase allemande mise à jour par le groupe Z.I.S.A, dans l'apprentissage de l'allemand L2 en milieu scolaire. Selon lui, il ne peut être altéré par l'intervention didactique. En effet, Pienemann entreprend d'enseigner la règle de l'inversion du sujet et de l'élément verbal fléchi (règle $X + 2$) à des jeunes apprenants qui ne maîtrisent que la règle de préposition de l'adverbe, règle facultative en allemand, ou qui possèdent également la règle de la séparation des verbes et des particules dans les complexes verbaux, règle dite de la particule (règle $X + 1$). L'ensemble des sujets parviennent à apprendre la règle $X + 2$; seuls cependant, les sujets connaissant la règle $X + 1$ utilisent $X + 2$ dans leurs productions spontanées. Selon Pienemann, tout se passe comme si à chaque étape de l'appropriation, les pré requis pour le traitement de l'étape suivante sont mis en place.
- 41 Suivant la perspective ouverte par Pienemann, l'enseignable est dépendant de l'apprenable : je ne saurais apprendre que si l'enseignement est en consonance avec l'évolution de mes connaissances linguistiques. Cette thèse est certainement à nuancer selon les objets linguistiques à acquérir en L2 – connaissances lexicales, savoir-faire pragmatiques ou connaissances grammaticales. Elle est également à éclairer par l'ensemble des débats autour des savoir-faire procéduraux et des savoirs déclaratifs, de la conscience et de l'attention que rappelle excellemment Bange (2002) (cf. également les notions d'apprentissage par l'exemple (*exemplar*) et par règle chez Narcy-Combes, 2005).

3.4 L'exemple du développement de la morphologie verbale et de la négation en français L2

- 42 Je souhaite illustrer la notion de séquence de développement à l'aide d'un bref exemple, celui de l'appropriation de la négation en français, langue étrangère. Cette acquisition semble suivre, indépendamment des situations d'exposition à la langue, voire des langues antérieurement connues des apprenants, un cheminement dont je rappellerai les grands traits, en fournissant quelques exemples. Cette synthèse est fondée sur des études conduites auprès d'apprenants en milieu scolaire – Myles, Rule & Marsden (2002) auprès d'élèves britanniques ; Royer (1998) à partir de productions d'étudiants parlant le catalan L1 et le castillan L2 ; Schlyter (1998a, b) auprès d'apprenants guidés et non guidés suédophones – et en milieu non guidé – les productions des arabophones et des hispanophones participant au programme de recherche ESF ont été analysées par Stoffel & Véronique (1996) et Giuliano (2000).

3.4.1 La négation anaphorique non

- 43 L'étude de Schlyter (1998a, b), consacrée à des apprenants formels et informels suédophones de français, signale l'occurrence de *non* comme premier négateur anaphorique. Elle indique que, par la suite, la fréquence d'emploi de *non* diminue au bénéfice d'autres types de négation. L'exemple suivant est cité :

1. Lisa 1 E. tu vas rester longtemps à Annecy ?
L. **non**, un semestre

- 44 L'étude de Myles, Rule & Marsden (2002) relève également les énoncés négatifs suivants dans des productions d'élèves anglais débutants, après environ deux cents heures d'étude de la L2 en classe :

2. **non** vin,
3. vin **non**.

- 45 Stoffel & Véronique (1996), qui analysent des productions d'arabophones apprenant le français en milieu non scolaire, notent aussi de multiples instances de *non* anaphorique dans les premiers entretiens recueillis,

4. E. vous ne sortez pas ? (entretien 1, premier cycle)
Z. non
E. non ?
Z. non

3.4.2 La négation dans les propositions sans verbe (NEG + PSV / PSV + NEG).

- 46 À la suite de Schlyter, je citerai l'exemple suivant où la négation est en position de focus⁶:

5. Lisa 1 E. Vous avez étudié à l'école ?
L. oui
E ou à l'université aussi ?
L. oh, **non** à l'université (= pas à l'université).

- 47 Les dénombrements effectués par cet auteur indiquent que les énoncés contenant des négations sans verbe (*non* / *pas* + *Proposition sans verbe* (PSV)) représentent environ 10 % des énoncés négatifs du corpus étudié. NEG + PSV est réalisé dans ce corpus sous l'une des formes suivantes *non* + PSV, *non pas* + PSV, [*nepa*] + PSV et *ne* + PSV. L'étude de Myles, Rule & Marsden (2002) confirme l'occurrence de ces négateurs dans ce contexte⁷, dans les données britanniques :

6. je **ne pas** icecream,
7. elle **non** télévision
8. il **pas** fils.

- 48 L'étude de Royer (1998) illustre l'emploi de [(il) *nepa*] comme forme figée, en début d'apprentissage. Dans les productions de Pablo et de Javier, apprenants adultes hispanophones et catalanophones, on relève que [(il) *nepa*] est éventuellement accompagné de *non*.

- 49 (Pablo, première semaine)

9. LORest-ce que c'est un personnage historique| (xx de l'histoire)
 ? non
 LOR non
 PAB (NEG) (il n'est pas)
 JAR est-ce que c'est un acteur
 PAB (NEG) ((r)) **non** il **n'est pas**

3.4.3 La ngation prverbale NEG V (non flchi)

- 50 Schlyter (1998a, b) note une distribution systmatique chez les quatre apprenants, deux scolariss et deux exposs L2 par rsidence dans un pays francophone, qu'elle tudie : *pas* est post-pos la copule, l'auxiliaire et aux modaux et (*ne*)... *pas* prcde les verbes lexicaux. Chez l'une des apprenantes en milieu guid, Lisa, Schlyter vrifie un emploi systmatique de la distribution : post-position de *pas* la copule, l'auxiliaire et aux modaux et *ne* devant les verbes pleins ou lexicaux. Elle cite les noncs suivants :

10. Lisa 3 ce **n'est pas** une # une jour⁸
 11. Lisa 3 je # **n'a** # **pas** la course
 12. Lisa 3 c'est **pas** tranger
 13. Lisa 3 je **ne** parle avec lui.

- 51 Selon Royer, (1998), les apprenants observs, qu'ils soient de L1 catalan ou castillan, passent par une tape o la ngation est exprime par *ne* prpos au verbe. Cette construction dominante, dans un premier temps, chez certains apprenants, disparat ensuite pour resurgir quand ils commencent produire des noncs plus complexes. Chez d'autres apprenants, cette courbe d'occurrence en U n'est pas observe.
- 52 Le verbe, quand il apparat, est plac devant [npa] comme en 14 :

14. P : ah le chef de ce monsieur **n'est pas** dans la chambre \ pourquoi/
 JGO : hum parce que : : il-il est : : : | euh re-relax
 P : il est relax\ oui | oui oui oui | il est dans une : :
 JGO : {(VB) il est relax} il est|[**npa**]⁹de problmes il est : : :

- 53 La forme fige du ngateur volue. Par la suite, l'apprenant parvient dcomposer le segment et placer le sujet conformment la norme de la LC comme en 15 :

15. (**Juango, 5e semaine**)
 JGO (NEG) hum ||| je pense que elle est | elle : : **n'est pas** : : :|| [sss-seky]
 [sekur] | elle est >
 ALT elle est : : :
 JGO > dfensif | dfensive [...]

3.4.4 La ngation post-verbale (ne V [flchi] pas)

- 54 Les donnes suivantes reprises de l'tude de Myles, Rule & Marsden (2002) illustrent bien les tendances volutives dans le corpus anglais et dans d'autres corpus, de l'acquisition de la ngation,

Tableau 1

	9 ^e année (195 h de cours)	10 ^e année (283 h de cours)	11 ^e année (380 h de cours)
<i>ne V (non fini) pas</i>	10,1 %	9 %	5,9 %
<i>ne V (fini) pas</i>	17,4 %	33,7 %	65,4 %

- 55 Myles, Rule & Marsden relèvent également que les schèmes *ne V (fini ou fléchi) pas* sont souvent attestés dans des formes figées.
- 56 Selon Royer, dans ses données, les structures *ne + verbe* et *ne + verbe + pas* sont attestées en même temps. Les apprenants tendent à employer *ne + verbe + pas* quand l'énoncé est bref, sans complément. Le schème *ne + verbe + pas* s'impose lentement. Les marques textuelles (reformulations manifestes, commentaires, sollicitations et consignes pour l'interlocuteur) montrent les efforts des apprenants pour conjuguer ces verbes et exprimer la négation conformément aux normes de la LC :

16. (23^e semaine)

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

- 57 Le schème *ne + verbe + pas* est bien attesté avec un verbe fléchi simple. Les occurrences de *ne + Aux. + pas + V* sont plus tardifs.
- 58 Selon Royer, l'une des difficultés des apprenants hispanophones et catalanophones en milieu scolaire est d'ordre phonologique ; ils ne parviennent pas à distinguer [ne] et [nə]. Dès lors, il leur est difficile de distinguer le premier terme de la négation *ne* [nə] de *n'est* [ne] dans la suite NEG + Auxiliaire. Les apprenants observés ne peuvent insérer *ne... pas* autour de l'auxiliaire fléchi dans les syntagmes verbaux à un temps composé. Ces résultats sont confirmés par Guiliano (2000) pour les apprenants hispanophones du programme ESF.

3.4.5 Synthèse

Tableau 2 : Les occurrences des négateurs dans différentes études en milieu guidé (G) et non guidé (NG) (le français est souvent L3)

L1 / L2	non PSV	pas + V V + pas	Ne + V	[nəpa] + V	(ne) V pas
Anglais (G)	+			+	+
suédois / anglais (G & NG)	+	+	+	+	+
castillan / catalan (G)	+		+	+	+

arabe marocain (NG)	+	+		+ (rares occurrences)	+
castillan (NG)	+	+	+ (emploi variable)	+ (emploi variable)	+

- 59 Les résultats présentés ici indiquent une similarité des trajectoires acquisitionnelles des apprenants guidés et non guidés. La première étape est celle de l'emploi anaphorique de *non* et son utilisation comme négateur de constituants suivant une stratégie pragmatique. À l'étape suivante, plusieurs négateurs sont en compétition, soit dans le contexte de PSV ou de V (non fléchi) : *ne*, (*ne*)... *pas*, [*nepa*] avec un placement variable. Le contexte des modaux, des auxiliaires et des copules favorise l'emploi du négateur de la LC (*ne*)... *pas*. Cet usage s'étend aux verbes lexicaux avec l'apparition de la flexion aspecto-temporelle sur le verbe. Au-delà de l'appropriation de *non* et de *pas*, seuls les apprenants les plus avancés parviennent à maîtriser d'autres unités négatives telles que *rien* ou *jamais*, et les (pro) nominaux à valeur négative comme *personne*. Parmi les cas de non-acquisition, on relèvera que la négation restrictive (*ne... que* dans l'usage natif) n'est pas maîtrisée.
- 60 Par rapport à cet ordre d'acquisition commun, on peut relever les divergences suivantes :
- 61 – L'influence phonologique et grammaticale de la L1 semble exercer une réelle influence sur les comportements des locuteurs de castillan L1 ou L2, qu'ils soient des apprenants guidés ou non, au moins dans le traitement de la séquence française : (*il*) *n'y a pas de* ou *il n'est pas de*. Cela étant, on notera que le morphème négatif *ne... pas*, qui apparaît tantôt sous une forme continue devant une forme infinitive (*ne pas manger*), tantôt de façon discontinue devant un élément verbal fléchi (*ne mange pas*), suscite des formes transitoires chez la totalité des apprenants, quelle que soit la L1.
- 62 – Les apprenants arabophones produisent très peu de formes du type *ne + verbe*. Cela est d'autant plus étonnant que l'arabe marocain présente une négation discontinue *ma / la : ... fi* où le premier élément est l'élément majeur. Les hispanophones au contraire emploient beaucoup *ne* seul. On pourrait faire apparaître également que la rareté de *ne + verbe* chez les arabophones provient des usages du français parlé. Les hispanophones qui apprennent le français dans les mêmes circonstances ne procèdent pas comme les arabophones. Demeurent, alors, la question d'un impact différencié de la LC selon les langues sources des apprenants, et celle du rôle que joue la psychotypologie dans les transferts inter-linguistiques (Kellerman, 1979).
- 63 – Les anglophones, apprenants en milieu guidé, n'emploient pas *pas* seul¹⁰.

3.5 De la description à la mise en œuvre didactique

- 64 La séquence d'acquisition de la négation qui vient d'être décrite a été proposée pour illustrer la notion de séquence acquisitionnelle qui précise au moins l'ordre de mise en place de régularités dans les variétés d'apprenants, sinon le pourquoi de cet ordre. Cette illustration est également destinée à amorcer une réflexion sur les possibilités ouvertes par une telle information en DLE¹¹. Il va de soi que l'on ne saurait prôner que

l'ordre d'appropriation esquissé soit traduit en ordre d'enseignement. Le recours à pareille information pour l'enseignement requiert une perspective plus globale.

4. Stades d'acquisition du français langue étrangère et grammaire pédagogique du français langue étrangère

65 À partir de l'étude d'un important corpus recueilli auprès d'apprenants suédois de français, I. Bartning (1997) a formulé une première proposition de stades de développement dans l'appropriation du français, inspirée par la séquence de développement proposée par Klein & Perdue (1997). Ce travail trouve son aboutissement dans les propositions de Bartning & Schlyter (2004). Sur la base de corpus réunis à Lund et à Stockholm, Bartning et Schlyter se sont penchées sur les domaines syntaxiques susceptibles de fournir des indicateurs de développement en français L2 / LE. Ont été retenus les points suivants :

- la structuration de l'énoncé et la prédominance d'une organisation à base nominale ou à base verbale. Dans ce cadre, sont également envisagés les phénomènes de flexion du verbe et l'accord sujet-verbe,
- le développement du système Temps – Mode – Aspect,
- le rôle de la prédication à l'aide de *c'est*,
- la forme et la place de la négation,
- le développement du syntagme nominal,
- la subordination.

66 Après avoir observé les itinéraires d'acquisition d'apprenants suédois de français L2 dans les domaines de la morphologie verbale de l'accord, du développement des marqueurs de Temps-Mode-Aspect et des autres indicateurs retenus, les auteurs ont établi six stades d'acquisition du français, chacun assorti d'un profil spécifique qui résulte de la somme des itinéraires acquisitionnels établis, à un moment déterminé de l'appropriation des indicateurs retenus. La séquence ainsi obtenue a été ainsi étiquetée : stade initial > stade post-initial > stade intermédiaire > stade avancé bas > stade avancé moyen > stade avancé supérieur.

67 Cette proposition peut être rapprochée de celle formulée par Véronique (1995), qui à partir du corpus ESF principalement, distingue trois phases de développement sur la base des indicateurs suivants :

68 Phase 1 :

- une prédominance de bases nominales de la forme *le/ la + N*, et des pronoms toniques à fonction déictique,
- des bases verbales non fléchies en fonction du temps ou de la personne,
- le recours massif à *jāna* et *c'est*,
- l'absence de prépositions ou l'emploi d'un nombre réduit de prépositions topologiques telles que *pour*, *avec*, *dans*,
- l'emploi de verbes modaux, et vraisemblablement d'indices paralinguistiques et prosodiques, à l'exclusion de tout autre moyen de modalisation,
- des formes de subordination simples (temporelles, etc.),
- l'expression de la référence temporelle par des moyens indirects, des adverbes, des moyens lexicaux et des relations d'ordre entre séquences.

- 69 La deuxième phase du développement de l'acquisition du français se laisse caractériser ainsi :
- un développement morphologique en matière d'expression temporelle sur le verbe,
 - l'élaboration d'un système de clitiques pronominaux anaphoriques dans sa diversité morphologique (pronom sujet- pronom objet + position),
 - le marquage de valeurs référentielles variées dans le syntagme nominal,
 - l'emploi de prépositions à valeur projective comme *sur* et *sous*.
- 70 Une troisième phase, enfin, est marquée par :
- la constitution d'un véritable système d'expression de la temporalité, notamment de l'expression du futur et de l'irréel,
 - la diversification des types de subordonnées,
 - l'expression de la modalité à l'aide d'adverbes en *-ment*,
 - la diversification des types de négation (négation descriptive vs négation polémique de Ducrot) et de l'emploi des unités porteuses de champ (*focus particles*) comme *même*, *encore* etc.
- 71 On ne peut qu'être frappé par les similarités, toutes choses égales par ailleurs, entre les propositions formulées indépendamment par Véronique (1995) et Bartning & Schlyter (2004), sur la base de corpus différents. Ces propositions semblent plaider en faveur d'un développement grammatical, au moins partiellement contraint par les caractéristiques de la langue cible et qui semble peu marqué par le contexte d'appropriation (milieu guidé vs immersion sociale). Cette observation doit, certes, être nuancée et discutée. Sur le fond, cependant, le concepteur d'une grammaire pédagogique du français ne saurait faire l'économie d'une prise en compte de telles données.
- 72 Comme l'indique C. Springer (1998), l'enjeu essentiel en DLE, est de nature curriculaire. Ce chercheur en DLE s'interroge précisément sur la place de l'enseignant dans le processus curriculaire et sur la place qu'il doit réserver au processus d'acquisition. C'est la même question que formule, en des termes plus directs, Chaudenson (2000 : 38), « Pourquoi la didactique du français langue étrangère ne cherche-t-elle pas à s'inspirer des voies que choisit spontanément l'appropriation de cette langue ? ».
- 73 À l'interpellation de Chaudenson (2000), on ne peut que rétorquer que si les séquences et les stades de développement indiquent bien les passages obligés du progrès en LE / L2, l'élaboration de dispositifs d'enseignement et de contenus linguistiques à transmettre implique une démarche de didactisation et de formulation qui ne peut prendre en compte les séquences de développement des acquisitionnistes en tant que telles. Si l'on reprend la caractérisation que fournit Py (1993), qui entrevoit les activités de l'apprenant comme se déployant dans trois domaines : le système de la langue, la norme telle qu'elle s'instaure en interaction et les tâches dans lesquelles l'apprenant se trouve engagé, l'on conçoit que l'apprenant développe une démarche d'appropriation linguistique qui ne peut qu'être difficilement la copie fidèle d'une structuration unilatérale et linéaire du matériel d'enseignement.
- 74 On ne peut postuler que la progression pédagogique doive suivre les parcours d'acquisition. Cela, d'autant plus que ces parcours et itinéraires commencent à peine à être explorés. Il ne faudrait pas tomber, de plus, dans l'illusion de croire que l'on peut influencer directement et sans intermédiaire le procès d'appropriation linguistique. Les expériences que rapporte Lyster (2004), dans un contexte d'enseignement du français

en immersion, quant à l'impact d'un enseignement grammatical orienté vers la forme (*form-focussed*) sur les progrès linguistiques atteste précisément d'un effet variable de ces activités didactiques selon la zone grammaticale concernée : les progrès dans la maîtrise des usages de *tu* et de *vous* sont plus flagrants que ceux portant sur le conditionnel ou l'imparfait. Lyster (2004) prône un enseignement qui favorise la prise de conscience (*noticing*) et la conceptualisation (*language awareness*).

- 75 Un relevé de la structuration progressive des micro-systèmes grammaticaux du français en acquisition devrait aider les auteurs de grammaires pédagogiques à évaluer, sinon à prévoir, les passages obligés et les points obscurs de l'appropriation grammaticale d'une langue étrangère. Les tentatives de Pendanx (1989) et de Wilczinska (1987, 1989) sont éclairantes bien qu'elles soient fondées sur des analyses d'erreurs et non sur une étude des interlangues d'apprenants. Les séquences didactiques, dispositif d'enseignement prôné, entre autres, par Bronckart *et al.* (1993), par leur mode d'organisation (formulation de sous-objectifs, travail en interaction) fournissent un excellent moyen d'intégrer progression d'apprentissage et progression d'enseignement (Touchard & Véronique, 2001). Elles permettent, entre autres, de régler la tension entre l'apprenabilité et l'enseignabilité des fonctionnements grammaticaux de la langue cible.
- 76 L'élaboration de grammaires pédagogiques construites sur un ensemble de séquences didactiques qui mobiliseraient des savoirs grammaticaux en cours d'appropriation constitue certainement un chantier qui appelle réflexion. Cette entreprise pourrait susciter un type de recherche spécifique où RAL et DLE convergeraient.

5. Conclusion

- 77 La didactique du français langue étrangère a assurément intégré dans ses notions et réflexions des dispositifs terminologiques et conceptuels provenant de la RAL. Dorénavant, 'interlangue' et 'stratégie' font partie du vocabulaire didactique. Au-delà de ces emprunts, il n'est pas certain que les apports linguistiques et cognitifs de la RAL se laissent facilement appréhender en didactique des langues. Le détail des analyses acquisitionnelles et leur caractère limité ne conviennent pas toujours pour des organisations de contenu langagier à transmettre. Les résultats des recherches acquisitionnelles s'apprécient également par rapport à leurs cadres théoriques de référence. Cela constitue à n'en point douter un facteur supplémentaire d'opacité pour le didacticien.
- 78 Comme le montre Porquier (2001), le recours à des entrées notionnelles dans l'organisation des curricula pourrait, pourtant, rapprocher les grammaires pédagogiques des analyses acquisitionnelles grammaticales. Ce chantier est bien évidemment loin d'être clos. Comme j'ai tenté de l'établir ici, les perspectives de dialogue interdisciplinaire en matière d'élaboration curriculaire passe non seulement pas une relecture des travaux acquisitionnels mais également par la claire prise de conscience des différences de nature entre travaux didactiques et recherches linguistiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, J. & M.-T. VASSEUR 1999. Présentation. In J. Arditty & M. – T Vasseur (éd.). *Langages* n° 134, 3-19.
- ARDITTY, J. & M.-T. VASSEUR 2002. Contextes, variabilités et activités d'appropriation des langues. In F. Cicurel & D. Véronique (éd.). *Discours, action et appropriation des langues*, 251-264. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- BANGE, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE* n° 1, 53-85.
- BANGE, P. 2002. L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. In F. Cicurel & D. VÉRONIQUE (éd.). *Discours, action et appropriation des langues*, 22-36. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- 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. *AILE* n° 9, 9-50.
- BARTNING, I. & S. SCHYLTER 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French language Studies*, vol. 14, 1, 281-299.
- BEACCO, J.-Cl. 1987. Quel éclectisme en grammaire ? *Le Français dans le monde* 208, 65-70.
- BEACCO, J.-Cl. 2001. Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage des langues. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 59-74.
- BEACCO, J.-Cl., S. BOUQUET & R. PORQUIER 2004. *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Paris, Didier
- BEACCO, J.-Cl., F. CICUREL, J.-L. CHISS & D. VÉRONIQUE (éd.) 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF.
- BERTHOUD, A.-Cl. & B. PY 1993. *Des linguistes et des enseignants*. Berne, Peter Lang.
- BESSE, H. & R. PORQUIER 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier.
- BESSE, H. 1995. Méthodes, méthodologie et pédagogie. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, 96-108.
- BLANC, H., M. LE DOUARON & D. VÉRONIQUE (éd.) 1987. *S'approprier une langue étrangère*. Paris, Didier Érudition.
- BOUCHARD, R. 1992. Présentation. In R. Bouchard et al (éd.), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, 5-13. Grenoble, Lidilem.
- BRONCKART, J.-P., J. DOLZ & A. PASQUIER 1993. L'acquisition des discours : émergences d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de Linguistique appliquée*, n° 93, 23-37.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. 2001, Strasbourg, Paris, Didier.
- CAROL, R. 1995. *L'acquisition de la temporalité en allemand langue seconde par des apprenants guidés*. Thèse de doctorat, Lyon II.
- CHAUDENSON, R. 2000. Appropriation, évolution et fonctionnements linguistiques. In D. Coste & D. Véronique (éd.), *La notion de progression. Notions en question* n° 3, 21-42.

- CICUREL, F. & D. VÉRONIQUE (éd.) 2002. *Discours, Action et appropriation des langues*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- CLAHSEN, H. 1984. The acquisition of german word order : a test case for cognitive approaches to L2 development. In R. Andersen (éd.) *Second Languages. A cross-linguistic perspective*, 219-242. Rowley (Mass.), Newbury House.
- CLAHSEN, H. 1987. Learnability Theory and the Problem of Development in Language Acquisition. *Communication au Symposium on Pidgin and Creole Languages*, Duisburg (FRG), March 1987, L.A.U.D, A 174.
- CLERC, S. 1997. *Étude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*. Thèse de doctorat, U. de Provence (<http://www.marges-linguistiques.com>).
- COLLENTINE, J., B. F. FREED 2004. Learning contexts and its effects on second language acquisition ; introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, n° 2, 153-171.
- COSTE, D. & V. FERENCZI (éd.) 1974. La notion de progression en didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 16.
- COSTE, D. 1992. Linguistique de l'acquisition et didactique des langues : repères pour des trajectoires. In R. Bouchard *et al*, *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, 319-328. Grenoble, Lidilem.
- COSTE, D. (éd.) 2002. L'acquisition en classe de langue. *AILE* n° 16.
- COSTE, D. 2002. Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe (s) ? *AILE* n° 16, 3-22.
- COURTILLON, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette.
- CROOKES, G. 1997. SLA and Language Pedagogy. A socioeducational Perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, n° 1, 93-116.
- CUMMINS, J. 1996. Official English on the brink. *The Clarion*, vol. 2, n° 1, 27-28.
- CUQ, J.-P. (éd.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- CUQ, J.-P. & I. GRUCA 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- DEFAYS, J.M. & S. DELTOUR 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Bruxelles, Mardaga.
- EDMONDSON, W. & J. HOUSE 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Auflage. Tübingen & Basel : A. Francke.
- ELLIS, R. 1997. SLA and Language Pedagogy : An educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, n° 1, 69-92.
- ESCH, E. 2003. L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir. *Le français dans le Monde. Recherches et Applications*, 18-31.
- EUBANK, L. 1997. Whither SLRF ? *The Clarion*, vol. 3, n° 1, 7-17.
- GASS, S., C. FLECK, N. LEDER & I. SVETICS 1998. A historicity revisited : Does SLA have a history ? *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20, n° 3, 407-421.

- 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.
- GRANGET, C. 2004. *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école*. Thèse de doctorat, Paris III.
- GROTJAHN, R. 1991. The research programme subjective theories. A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, n° 2, 187-214.
- HARDING-ESCH, E. 1990. Construction et usage des syllabus communicatifs. In J.-C. Beacco & D. Lehmann (éd.), *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le français dans le Monde. Recherches et Applications*, 88-96.
- HOLEC, H. 1995. Curriculum et itinéraire auto-dirigé, *Études de linguistique appliquée* 98, 34-43.
- KASPER, G. & S. BLUM-KOLKA. (éd.) 1993. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford, O.U.P.
- KELLERMAN, E. 1979. La difficulté, une notion difficile. *Encrages, Numéro spécial linguistique appliquée*, 16-21.
- KIM, J-O. 2003. *Verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*. Thèse de doctorat, Paris III.
- KRASHEN, S. D. & T. TERRELL 1983. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. 1976. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 10, 157-168.
- KRASHEN, S.D. 1981. *Second language Acquisition and Second Language Learning*. Elmsford, New-York, Pergamon Press.
- LIGHTBOWN, P. 1984. The relationship between theory and method in second language research. In A. Davies, C. Crifer & A. P. R Howatt (éd.), *Interlanguage ; Proceedings of the seminar in honour of S.P. Corder*, 145-152. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- LYSTER, R. 2004. Research on form-focused instruction in immersion classrooms : Implications for theory and practice. *Journal of French language studies*. vol. 14, n° 1, 321-341.
- MACKEY, W.F. 1972. *Didactique analytique*. Paris : Didier Erudition.
- MARTINEZ, P. 1996. *La Didactique des langues étrangères*. Paris, PUF.
- MATTHEY, M. & D. VÉRONIQUE (éd.) 2004. Trois courants de recherche en acquisition des langues. *AILE* n° 21.
- MATTHEY, M. & D. VÉRONIQUE 2004. Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *AILE* n° 21, 203-223.
- MONDADA, L. & S. PEKAREK-DOEHLER 2000. Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *AILE* n° 12, 147-174.
- MOORE, L. 1999. Language Acquisition. The relationship between the acquisition of language and the acquisition of culture. *The Clarion*. vol. 5, n° 1, 43-44.
- MYLES, F., S. RULE & E. MARSDEN 2002. Acquisition of negatives in French L2 classroom learners. Communication présentée au Colloque BAAL/AFLS, *Linguistic Development in French*. Southampton (Angleterre), juillet.

- NARCY-COMBES, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Gap, Paris, Ophrys.
- NOYAU, C. 1979. Deux types de connaissance de la langue étrangère dans l'acquisition en milieu naturel ? *Champs Éducatifs*, 1, 8-16.
- NOYAU, C. & R. PORQUIER 1984. *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris, P.U.V.
- NUNAN, D. 1991. Methods in Second Language Classroom-Oriented Research : A Critical Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2, 249-274.
- PEKAREK, S. 1999. *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Éditions universitaires.
- PENDANX, M. 1989. L'apprentissage du français en Catalogne. Grammaire pédagogique et grammaire d'enseignement. In S. Moirand et al (éd.)... Et la grammaire. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications* n° spécial, 66-74.
- PERDUE, C. 1993 (éd.). *Adult Language Acquisition : Cross-Linguistic perspectives*. Volumes I & II. Cambridge, Cambridge University Press.
- PERDUE, C. & D. GAONAC'H 2000. Acquisition des langues secondes. In M. Kail & M. Fayol, (éd.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*, 215-246. Paris, PUF.
- PERDUE, C. & R. PORQUIER 1979. Présentation. *Encrages. Numéro spécial de linguistique appliquée*, 4-9.
- PIENEMANN, M. 1984. Psychological constraints on the teachability of language. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- PIENEMANN, M. 1985. Learnability and syllabus construction. In K. Hyltenstamm & M. Pienemann (éd.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, 171-201. Clevedon, Multilingual Matters.
- PORQUIER R. & B. PY 2005. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier.
- PORQUIER, R. 1974. Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ? *Études de linguistique appliquée* n° 16, 105-111.
- PORQUIER, R. 1995. Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours, *Études de linguistique appliquée* n° 98, 92-102.
- PORQUIER, R. 2001. La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. In D. Coste & D. Véronique (éd.), *La notion de progression. Notions en question* n° 3., 89- 101.
- PY, B. (éd.) 1984. *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris, PUV & Université de Neuchâtel.
- PY, B. 1993. L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *AILE* n° 2, 87-106.
- PY, B. 1995. Quelques remarques sur les notions de bilinguisme et d'exolinguisme. *Cahiers de praxématique* n° 25, 159-175.
- PY, B. 2000. Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Études de linguistique appliquée* n° 120, 395-404.
- ROSEN, E. & R. PORQUIER 2003. Présentation. L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue. *LINX* n° 49, 7-17.
- ROYER, C. 1998. *Los itinerarios de desarrollo de la negación en medio guiado*. Mémoire de DEA. Barcelona, Universidad de Barcelona.

- SALINS, G. de, 2000. Didactique du FLE/Acquisitionnisme : convergences et divergences de vue. *Études de linguistique appliquée* n° 120, 419-431.
- SCHLYTER, S. 1998a. Verbes et Négations chez des apprenants suédophones de français. Paper presented at the European Conference on Language Acquisition, European Science Foundation. Maratea, Italy, 28 September-1 October.
- SCHLYTER, S. 1998b. Négation et Portée chez des Apprenants Suédophones de Français, Papier de travail.
- SLOBIN, D. (éd.) 1985. *The crosslinguistic study of language acquisition*. Volume II., Hillsdale, N. J, Lawrence Erlbaum.
- SPRINGER, Cl. 1998. La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXI^e siècle. In J. BILLIEZ (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, 31-38, Grenoble, CDL-Lidilem.
- STOFFEL, H. & D. VÉRONIQUE 1996 / 2003. 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 & *Marges Linguistiques* n° 5, 2003 (<http://www.marges-linguistiques.com>)
- TARONE, E. 1998. SLA & politics : University research and the school community. *The Clarion*. vol. 4, n° 1, 21-24.
- THOMAS, M. 1998. Programmatic ahistoricity in second language acquisition theory. *Studies in second language acquisition*. vol. 20, n° 3, 387-405.
- TOUCHARD, Y. & D. VÉRONIQUE 1998. Des analyses linguistiques aux séquences didactiques dans l'enseignement du français (langue maternelle et langue étrangère). In C. Springer (éd.), *Les linguistiques appliquées et les Sciences du langage. Actes du 2^e Colloque de Linguistique Appliquée*. Confédération française de linguistique appliquée (COFDELA), U. Strasbourg 2.
- VASSEUR, M.-Th. & J. ARDITTY 1996. Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE* n° 8, 57-88.
- VÉRONIQUE, D. (éd.) 2000. Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. *Études de linguistique appliquée*, n° 120.
- VÉRONIQUE, D. 1983. *Analyse contrastive, analyse d'erreurs, une application de la linguistique en didactique des langues II*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Provence.
- VÉRONIQUE, D. 1995. Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Implications pour une évaluation. In R. Chaudenson (éd.), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, 29-45, Paris CIRELA / ACCT.
- VÉRONIQUE, D. 1997. La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. *Études de linguistique appliquée* n° 105, 93-110.
- VÉRONIQUE, D. 2005. L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique et éducative. In N. Ramognino & P. Vergès (éd.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, 151-170. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- VIVES, R. (éd.) 1980. Acquisition d'une langue étrangère. *Champs Éducatifs* n° 1.
- WILCZINSKA, V. 1987. Pour apprendre les concepts grammaticaux. *Le français dans le Monde* n° 207, 38-42.

WILCZINSKA, V. 1989. Une pédagogie de l'article. *Le français dans le Monde* n° 223, 40-44.

WODE, H. 1981. *Learning a second language 1. An integrated view of language acquisition*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

NOTES

1. georges.veronique@wanadoo.fr

2. Je remercie Cyrille Granget et les deux lecteurs anonymes d'AILE pour le temps consacré à une première version de ce texte et pour leurs observations pertinentes. Je remercie également J. Cl. Beacco, M. Bono et J-P. Narcy-Combes qui m'ont fait l'amitié de lire une deuxième version de ce texte et de me faire part de leur avis, Cl. Martinot pour sa ténacité et sa vigilance, ainsi que les lecteurs d'AILE, toujours aussi perspicaces lors de leur seconde évaluation. J'ai tenté de tirer le meilleur profit de ces nombreux apports. Les lacunes et les imperfections sont bien évidemment miennes.

3. L'un de mes lecteurs aurait préféré « champ » ou « domaine ». Dans mon esprit, la RAL relève, en tant que domaine, de la discipline des sciences du langage, tandis que la DLE constitue une discipline distincte de cette dernière.

4. Je remercie l'un des évaluateurs d'AILE de m'avoir rappelé la pertinence des travaux évoqués ici pour mon propos.

5. Le couple acquisition/apprentissage, tel qu'il est pensé par Krashen, a été critiqué, entre autres, par Noyau (1980) et Besse & Porquier (1984), dès les années 80. Selon ces auteurs, il n'y a pas solution de continuité entre ces deux processus, et le procès d'appropriation implique de l'apprentissage autant que de l'acquisition.

6. On entend par focus l'information nouvelle, éventuellement choisie dans un inventaire de possibles défini par une question implicite, fournie à propos d'un élément donné ou topique.

7. L'orthographe adoptée par l'étude a été respectée.

8. Je reprends la présentation de l'auteur.

9. Dans la suite « il est | **[nepa]** de problèmes il est :: », en respectant la notation de l'auteur, extraite d'une séquence d'élaboration collective autour de *il est + Vé* (exemple il est relaxé), le fonctionnement de **[nepa]** est celui d'un existentiel négatif.

10. Outre ces facteurs de variabilité majeurs, des dimensions situationnelles et inter-individuelles interviennent également sur lesquelles je ne peux m'étendre.

11. En fonction de la théorie didactique qu'il prône (Narcy-Combes, 2005 par exemple), J-P. Narcy-Combes (communication personnelle) conteste l'intérêt d'organiser un enseignement à partir de descriptions linguistiques. Il prône une démarche construite sur la simulation de situations réelles, sur des tâches langagières réalistes. Ce point de vue est assurément partagé par nombre de didacticiens.

RÉSUMÉS

Cet article examine les conditions de possibilité de l'utilisation des résultats des recherches sur l'acquisition du français langue étrangère en didactique du français, langue étrangère. Dans un premier temps, on tente de définir quelques aspects de l'ensemble que représentent, en sciences

du langage, les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère et de caractériser les activités que regroupe en son sein la didactique des langues étrangères. On analyse, ensuite, les obstacles et les divergences qui rendent l'interprétation des travaux acquisitionnels difficile pour les didacticiens des langues étrangères occupés, entre autres, à définir des référentiels de compétences et des curricula d'enseignement. Dans une troisième partie, on se consacre à l'examen de la notion de séquence de développement en L2/LE, envisagée comme l'un des apports de la recherche en acquisition à l'enseignement des langues. Cette notion est brièvement illustrée par l'exemple de l'appropriation de la négation en français, langue étrangère. Des propositions de stades de développement dans la maîtrise du français langue étrangère sont discutées. On s'interroge, enfin, sur la pertinence de ces représentations de l'appropriation de la grammaire du français langue étrangère pour l'élaboration d'une grammaire pédagogique en didactique du français, langue étrangère.

This paper examines the possibility of making use of the results of studies on the acquisition of French as a second language in the teaching of French. The first section of the paper argues that second language research on the acquisition of French L2 and language pedagogy are two distinct areas of research. SLA pertains to the realm of linguistics whereas language pedagogy is more technological in scope. Section 2 of the paper surveys the obstacles and points of disagreement that hamper any recourse to acquisitional studies for curricula and teaching material development. The next section discusses the notion of developmental sequences in L2 as a major contribution of SLA to the language teaching process. This is illustrated by a survey of the acquisition of negation in French as L2. Proposals as to possible stages of development in French as a second language are discussed. The relevance of studies devoted to the acquisition of French grammar for pedagogical grammars of French as a second language is examined in the final section of the paper.

INDEX

Keywords : developmental sequence, mastery of grammar, pedagogical grammar, stage of development, teaching French as a second language

Mots-clés : appropriation de la grammaire, didactique du français langue étrangère, grammaire pédagogique, séquence de développement, stade d'acquisition

AUTEUR

DANIEL VÉRONIQUE

DILTEC, Paris III & Université de Provence