Comment s'organise-t-on pour parvenir à acquérir ?

Ce que nous enseigne la performance de l'adulte apprenant une deuxième langue

Mary Carroll

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4849>

DOI : 10.4000/aile.4849

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 mars 1992

Pagination : 37-51

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Mary Carroll, « Comment s'organise-t-on pour parvenir à acquérir ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4849> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4849>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

Comment s'organise-t-on pour parvenir à acquérir ?

Ce que nous enseigne la performance de l'adulte apprenant une deuxième langue

Mary Carroll

NOTE DE L'ÉDITEUR

Article adapté en français par Clive Perdue et Jo Arditty

0. Introduction

- 1 Les modèles cognitifs de l'acquisition du langage élaborés au cours des années 60 ont rendu caduques les explications de l'acquisition des langues secondes formulées en termes de lois découlant essentiellement du concept de « formation d'habitudes ». Apprendre une langue, c'était désormais acquérir, d'une manière spécifique aux locuteurs humains, un corps de connaissances correspondant à un ensemble abstrait de règles et de principes. Et c'est en termes de relation à cet ensemble de connaissances que l'on définissait désormais les facteurs déterminant le processus d'acquisition. Les chercheurs considéraient l'acquisition du langage - et de la langue première (L1) en particulier - comme un objet d'étude pouvant éclairer la nature des connaissances sous-jacentes : bien que cet éclairage pût être troublé par des facteurs extérieurs, on supposait qu'au cours de l'analyse il serait possible d'isoler ce dernier type de facteurs, relevant de la performance, et d'en faire abstraction.
- 2 Cette critique du behaviorisme a cependant conduit à écarter de la recherche non seulement des facteurs comme le conditionnement et la formation d'habitudes, mais aussi les principes de traitement de l'information qui permettent au sujet-apprenant d'organiser, dans les conditions réelles - non idéales - de la communication, son acquisition de nouvelles connaissances. C'est à ces principes que nous nous intéressons

ici. Ils concernent des aspects du processus d'acquisition indépendants des connaissances du sujet apprenant, mais ils offrent un éclairage sur la manière dont le sujet, doté d'une capacité attentionnelle et mémorielle limitée, arrive à acquérir et à mettre en œuvre ses connaissances. En effet, même si les possibilités de choix se sont pas illimitées, ce n'est pas du premier coup d'œil qu'un apprenant peut décider, par exemple, quelles sont les règles et les contraintes qui sont effectivement à l'œuvre dans une nouvelle langue, pour la simple raison qu'elles ne se présentent pas clairement étiquetées dans l'*input*.

- 3 On ne peut pas dire que le rôle des principes de traitement de l'information soit ignoré, ni contesté, dans les études portant sur l'acquisition à l'âge adulte. Mais ils sont généralement interprétés et analysés comme de simples « stratégies », souvent qualifiées de « compensatoires ».
- 4 On parle en effet de stratégies essentiellement dans l'une ou l'autre des optiques suivantes :
 - (i) Dans le cadre des études sur l'interaction (Færch & Kasper, 1983, par exemple) elles sont ce qui permet au locuteur/apprenant, au cours de la communication verbale, de pallier un manque de connaissances linguistiques ;
 - (ii) Chez les chercheurs qui font appel au concept de « grammaire universelle » (GU, voir Clahsen & Muysken, 1986, par exemple) elles sont censées prendre le relais dans l'analyse de l'*input* en cas de non-disponibilité des connaissances baptisées GU. Elles n'ont par contre aucun rôle dans la constitution de la GU, à laquelle l'enfant a accès dès son exposition au langage. L'accessibilité de la GU chez l'adulte est l'objet de controverses. Mais, dans ce domaine, ou bien la GU est (encore) disponible, et alors l'apprenant suivra le même itinéraire, en commettant les mêmes erreurs, que l'enfant, et n'aura donc pas besoin de « stratégies », ou bien la GU n'est pas (ou n'est qu'imparfaitement) disponible, et l'apprenant aura recours à des « stratégies » pour se constituer l'« ersatz » d'une grammaire de L2 (cf. Meisel, 1990).
- 5 On évalue ainsi la capacité qu'a l'adulte d'identifier certaines règles grammaticales en s'appuyant sur la GU grâce à une comparaison de la *performance* de l'adulte et de la *performance* de l'enfant, à savoir l'*ordre d'acquisition* des structures ainsi que le taux relatif de réussite dans l'expression de relations grammaticales telles que l'accord, les oppositions casuelles, etc. Les « stratégies » sont du coup reléguées au rang de test dans le débat sur l'accessibilité de la GU.
- 6 Prenons l'exemple de l'ordre des mots en allemand pour illustrer, brièvement, le raisonnement de (ii). On considère l'allemand comme une langue SOV dans la mesure où le verbe est en position finale dans presque toutes les subordonnées et dans les principales comportant un auxiliaire :

<i>Sie</i>	<i>ist</i>	<i>nach Hause</i>	<i>gegangen</i>
« Elle »	est	chez elle	allée »

- 7 Les enfants acquérant l'allemand L1, bien qu'ils produisent certaines phrases de type SVO, ont une nette préférence pour l'ordre SOV. Or, l'ordre d'acquisition des apprenants de l'allemand L2 (toutes langues confondues) est différent : ces apprenants montrent une nette préférence pour l'ordre SVO dans les stades initiaux d'acquisition.

Clahsen & Muysken (1986) interprètent cette différence comme le résultat de l'emploi par des adultes de stratégies (en l'occurrence, d'une stratégie associant l'ordre canonique « agent-action-patient » à l'ordre SVO), c'est-à-dire, comme une façon d'analyser l'input qui est étrangère à la GU, car l'enfant, qui procède différemment, a accès par définition à la GU.

8 Ce raisonnement appelle plusieurs remarques :

- (a) Dans les études qui privilégient la connaissance linguistique, l'ordre d'acquisition ne constitue pas un point de repère entièrement fiable, dans la mesure où, chez l'enfant, l'ordre d'acquisition linguistique et le processus de maturation cognitive vont de pair. Si l'on admet en outre que la structuration abstraite du langage est entièrement disponible pour l'enfant dès le départ, des différences dans l'ordre d'acquisition ne constituent pas nécessairement une preuve quant au statut inné des structures ni quant à la disponibilité de ces structures pendant le processus d'acquisition.
- (b) Les préférences initiales (SOV) des apprenants L1 sont mises d'emblée sur le compte de la GU ; on écarte toute explication faisant appel à une stratégie (ou « principe opératoire », Slobin, 1973) quelconque. Pour ce qui est du phénomène en question, on pourrait imaginer à l'instar de Slobin (*op. cit.*) - « sois attentif à la fin des mots » - un principe qui serait : « sois attentif à la fin des énoncés », car un tel principe prendrait en compte à la fois « l'effet d'actualité », facilitant la mémorisation du passé immédiat de la chaîne parlée, c'est-à-dire du dernier constituant majeur entendu, et la relative densité sémantique du verbe par rapport à l'auxiliaire.
- (c) Le problème n'est cependant pas de savoir si l'explication suggérée en (a) est plus ou moins plausible que celle de la GU. Il importe plutôt de remarquer que ce type même d'explication n'est pas envisageable par rapport à certains phénomènes d'acquisition dans le modèle en question. On peut envisager que les apprenants adultes et enfants se fixent des objectifs différents à des stades comparables de l'acquisition (ici, aux stades initiaux) et que les différences observées soient dues aux connaissances acquises par l'adulte concernant la nature des systèmes linguistiques et leur mode de fonctionnement. Dans ce qui suit, je tenterai de montrer comment l'adulte définit certains de ses objectifs et comment un faisceau de facteurs - dont certains principes d'organisation de l'information - interviennent pour qu'il les atteigne.

9 En résumé, les études menées dans le cadre théorique de la GU sur l'acquisition d'une deuxième langue ont mis l'accent sur la nature des connaissances linguistiques et leur développement, en négligeant d'expliquer comment s'organise le processus même de l'acquisition. On ne s'y intéresse aux données de la performance que dans la mesure où elles éclairent le développement de la *compétence* du locuteur. Les principes de traitement de l'information n'ont pas bénéficié d'analyses spécifiques ayant le même statut que l'analyse de la connaissance linguistique et permettant de comprendre comment ils assurent, en interaction avec les connaissances déjà disponibles, une acquisition efficace dans des conditions non idéales. De telles questions restent mystérieuses, comme reste inexplorée la pertinence des principes de traitement en tant que système cognitif. Comme nous venons de le voir brièvement, on s'appuie sur des phénomènes peu étudiés et mal compris pour formuler des généralisations ambitieuses.

Nous aborderons la discussion des principes de traitement de l'information par le biais de deux études effectuées dans différents domaines d'investigation et à l'aide de populations partiellement différentes ; il s'agit de la référence spatiale¹ et de l'ordre des

mots². Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quelles sont les manifestations d'organisation de l'information que l'on trouve dans les itinéraires d'acquisition ? les régularités observées dans l'un et l'autre domaines peuvent-elles être interprétées en faisant appel aux mêmes principes ?

1. Organiser l'acquisition d'expressions spatiales

- 10 On observe chez tous les apprenants un ordre d'acquisition similaire, dans la mesure où ils acquièrent des moyens pour exprimer la DIRECTION que prend une entité en mouvement avant d'acquérir des moyens pour exprimer qu'une entité est LOCALISÉE à un endroit précis. Ainsi, dans les stades les plus précoces, les apprenants utilisent des formes comme *zu/to*, *nach/towards* (vers), *bis/as far as* (jusqu'à), *aus/out of* (hors de), *links/left* (vers la gauche), *rechts/right* (vers la droite), etc. En revanche, l'éventail des possibilités d'expression de la localisation reste limité à *da/there* (là), *Seite/side* (côté), et à des substantifs qui dénotent des objets. Un objet peut être localisé dans l'espace délimité par un autre sans autre spécification - *bag chair* (sac chaise) étant jugé suffisant dans un contexte où les interlocuteurs voient un sac sous une chaise - ou situé, grâce à *side*, dans l'espace adjacent (voisinage) - *bag side chair*.
- 11 À ce stade initial, l'éventail des moyens pour exprimer la direction est donc bien plus grand. En particulier, les apprenants utilisent ces expressions projectives *up/oben*, *down/unten* (en haut, en bas), *forward/vorne*, *backward/hinter* (en avant, en arrière), *left/links*, *right/rechts* (à gauche, à droite) lorsqu'il s'agit de décrire le mouvement. En revanche, les termes équivalents brillent par leur absence lorsqu'il s'agit de décrire la localisation : les termes statiques correspondants (anglais *top/above*, *below/bottom*, *front/back/behind*)³ ne sont acquis que bien plus tard. Qui plus est, la vitesse d'appropriation dans le domaine de la localisation est moindre. Bref, le déséquilibre est grand : les apprenants ne savent localiser un objet ni à l'intérieur (*in*), ni à la surface (*on/auf/an*), ni par rapport aux axes coordonnés. Lorsqu'on constate en outre l'absence presque totale de verbes de mouvement à ce stade, on voit à quel point les prépositions de direction sont suremployées, des énoncés tels que *ich bis Eppelheim mit Bus* (« moi jusqu'à E. avec bus ») étant fréquemment attestés.
- 12 On remarque donc que, par rapport à des domaines référentiels aussi apparentés que la direction et la localisation, les apprenants n'organisent pas leur acquisition de façon à se donner une palette comparable d'expressions permettant des distinctions sémantiques comparables. Le processus d'acquisition est plus actif, pour ainsi dire, dans le domaine de la direction, surtout en ce qui concerne l'utilisation de prépositions exprimant des relations projectives dans des contextes de mouvement, à l'exclusion des contextes de localisation. Pour expliquer ce décalage, il faut interroger la différence de nature du cadre référentiel prototypique utilisé dans chacun de ces domaines.
- 13 Les points de repère qu'un locuteur utilise pour localiser un objet ou pour décrire le mouvement sont des entités (des personnes ou des objets) dont la localisation est connue dans un contexte discursif donné. C'est ce qui permet d'interpréter les différences acquisitionnelles qu'on vient de constater.
- 14 Dans une activité aussi courante que celle d'indiquer un itinéraire, c'est l'entité en mouvement qui fournit le repère fondamental (prototypique) pour définir MOUVEMENT et DIRECTION, car cette entité reste stable dans un paysage encore à explorer. Des entités orientées, tel un être humain en mouvement, sont dotées de traits permettant

le calcul du système des coordonnées (devant, derrière, gauche, droite) nécessaire pour s'orienter.

- 15 Dans le domaine de la LOCALISATION, en revanche, la référence à des personnes ou autres entités à orientation intrinsèque ne joue pas un rôle central. La distinction la plus fonctionnelle, car généralisable à des configurations d'objets et de personnes indépendamment de leur forme ou autres caractéristiques, concerne la localisation d'une entité dans l'espace délimité par un autre objet (son domaine), ou dans un espace avoisinant (sa région - ce qu'exprime « side »).
- 16 En un mot, les moyens linguistiques acquis assurent un fonctionnement communicatif minimal de la référence spatiale dans les deux domaines et proviennent d'une conceptualisation de ce qui constitue, pour chaque domaine, le repère « de base » (ou prototypique).
- 17 Résumons ces premières remarques : nous avons vu que les apprenants se fixent des priorités en fonction du contexte communicatif nécessitant l'emploi d'expressions spatiales, et que ces priorités sont bien sûr reflétées dans la logique de la mise en place du système, car le processus d'appropriation des expressions spatiales s'organise de façon indépendante pour les deux domaines en question. On observe une interdépendance étroite entre les connaissances du moment chez l'apprenant et un ensemble de principes organisationnels qui scrutent l'*input* en fonction des nécessités communicatives de chaque demande, ce qui interdit d'établir une distinction entre un quelconque « système de base » et son utilisation : une telle distinction ne ferait qu'occulter la façon dont le langage s'organise lorsqu'il s'agit de communiquer en contexte et, partant, certaines caractéristiques fondamentales du processus d'acquisition.
- 18 Pour ce qui est de l'expression de la LOCALISATION, la « logique communicative » n'explique cependant pas l'évolution des moyens acquis au-delà de la distinction initiale que nous venons de voir, autrement dit, l'apprenant analyse l'*input* par rapport à des critères qui ne sont pas tous strictement fonctionnels. Nous allons maintenant voir comment s'acquièrent des formes exprimant la localisation par rapport aux axes coordonnés, à travers l'exemple d'apprenants italophones de l'anglais et de l'allemand.

L'anglais langue cible

- 19 Comme on vient de le voir, c'est aux stades intermédiaires de l'acquisition que les apprenants commencent à se servir, pour exprimer la localisation, de moyens linguistiques dérivés des axes coordonnés. Les apprenants de l'anglais acquièrent simultanément des expressions basées sur les trois axes (ce qui n'est pas le cas des apprenants italophones de l'allemand, comme nous le verrons), expressions où l'on observe une relation « motivée » entre forme et fonction dans la mesure où elles comprennent des substantifs dénotant dans d'autres contextes des parties d'objets inhérentes : *in top*, *in bottom*, *in front*, *in back*, etc. Ces formes sont des approximations à celles de la langue cible : *at/on the top* (en haut/sur le dessus), *at/on the bottom* (en bas/sur le dessous), *in front of* (devant), etc., qui servent à localiser un objet à l'intérieur d'un sous-espace d'un autre objet conceptualisé comme possédant une partie inférieure, supérieure, etc. Les formes de la langue-cible ne peuvent s'étendre à des espaces extérieurs à l'objet, qui sont dénotés en anglais par *over/above* (au dessus de), *under/below* (en dessous de). Ces expressions ne montrent pas la même relation

« motivée » entre forme et fonction et ne sont pas acquises : c'est à peine si l'utilisation de la seule forme *over* est attestée tout à la fin de la période de l'enquête. C'est-à-dire un an environ après que *top* (et *bottom*) aient été acquis.

- 20 On ne peut pas expliquer ce décalage par un simple appel aux besoins communicatifs : les apprenants ne disposent pas de forme qui « compenserait » leur non-maîtrise de *over/under*, etc. et certains apprenants commentent d'ailleurs explicitement ce manque d'expression adéquate et l'insuffisance des formes disponibles telles que *top* ou *side*. Ainsi, confrontés au besoin de localiser un avion qui vole au dessus d'un pont, l'italophone Vito propose *in side the bridge* (en côté le pont), et le Pendjabi Modan : *at the top + too long + I don't know* (dans le haut + trop loin (c.à.d. trop haut) + je ne sais pas).
- 21 On voit donc clairement le décalage entre différents domaines de référence, décalage qui ne s'explique pas par des besoins communicatifs. On doit donc faire appel à d'autres facteurs, et nous le ferons ci-dessous, après avoir présenté l'ordre d'acquisition chez les apprenants de l'allemand.

L'allemand langue cible

- 22 L'expression de la localisation par rapport aux axes coordonnés s'organise différemment en anglais et en allemand. Il est vrai que des distinctions comparables sont exprimées par les prépositions qui servent à localiser un objet dans un espace extérieur à un autre objet : *über/oberhalb* et *over* (au dessus de), *unter/unterhalb* et *under* (en dessous de), *hinter* et *behind* (derrière), par exemple. Par contre, les équivalents de syntagmes nominaux anglais tels que *at the top/on top* qui spécifient les sous-espaces de l'objet même sont marginaux, des expressions telles que *an der oberen Seite* (au côté supérieur) étant peu usitées. Les formes courantes (*ober*, *unter*) ne sont pas substantivales et, à la différence de leurs équivalents anglais, n'ont aucune relation sémantique à des parties d'objets. *Seite* (à côté de) mis à part, il manque au système allemand les expressions nominales qui jouent un rôle clairement facilitateur dans l'acquisition du système de la référence locative en anglais.
- 23 Face à cette situation, les apprenants italophones de l'allemand emploient d'abord des adverbes. On peut peut-être expliquer cette préférence par l'emploi en langue cible de ces adverbes dans des contextes aussi bien statiques que dynamiques. Ces formes sont par contre opaques, et leurs contextes d'utilisation imprévisibles de prime abord. Les apprenants s'attaquent à cette difficulté en privilégiant tout à tour chacun des axes, d'abord l'axe vertical, ensuite l'axe latéral et en dernier lieu l'axe sagittal pour lequel des moyens expressifs sont attestés à la fin de la période d'enquête seulement.
- 24 Ce développement, axe par axe, s'accompagne de périodes de focalisation sur l'expression des relations en question, cette focalisation n'étant pas contemporaine des premières apparitions des formes correspondantes, mais intervenant plus tard. On observe une période de focalisation sur les relations verticales au moment où sont attestés les premiers emplois de formes exprimant des relations latérales, puis une période de focalisation sur ces relations latérales au moment des premiers emplois d'expressions portant sur l'axe sagittal.
- 25 Ce développement se traduit concrètement par le fait que, confrontés à une même tâche de description d'une série de dessins à trois reprises pendant la période de l'enquête, à 7 ou 8 mois d'intervalle, les apprenants n'y recherchent pas les mêmes types de relations spatiales. Ainsi, chez deux apprenantes - Gina et Angelina - on

observe une diminution dans le nombre de descriptions faisant intervenir l'axe vertical entre leur deuxième et troisième tentative (de 23 % à 13 % du total pour Angelina ; de 14 % à 11 % du total pour Gina), tandis que les descriptions faisant intervenir l'axe latéral augmentent de façon significative pour les mêmes tentatives (de 5 % à 20 % du total pour Angelina ; de 14 % à 31 % pour Gina, apprenante généralement plus avancée).

Résumé

- 26 Ces données montrent que ce ne sont pas uniquement les concepts spatiaux et leur fonction communicative qui déterminent l'acquisition, c'est-à-dire le choix des formes qui sont progressivement sélectionnées. Les résultats obtenus présentent entre autres deux caractéristiques : il existe des limitations sur la saisie d'expressions à un stade donné ; ces limitations ne sont pas les mêmes pour chaque groupe d'apprenants.
- 27 *Limitations sur la saisie d'expressions* : les apprenants de l'anglais acquièrent des expressions dénotant les trois axes coordonnés, mais seulement dans la mesure où il existe un lien motivé entre forme et signification⁴ (*top, bottom*, etc.), ce qui fait que les expressions dénotant la région extérieure, tant inférieure que supérieure, ne sont pas acquises. Le système de l'allemand ne contient pas d'expressions liant forme et fonction de façon motivée. L'acquisition procède axe par axe en incluant des sous-espaces, tant intérieurs qu'extérieurs.
- 28 *Les différences inter-groupes* : On ne trouvera pas de raisons sémantiques ou communicatives évidentes pour expliquer pourquoi l'on peut se passer de tel ensemble de formes dans un cas et pas dans l'autre, étant donné que nous analysons des utilisations tout à fait comparables, les techniques de recueil des données étant les mêmes⁵. Il n'est pas possible non plus de chercher une explication dans la langue source des apprenants - tous sont italophones.
- 29 Ce sont les caractéristiques de la langue cible, définies en termes d'accessibilité et de facilité de traitement, qui expliquent les limitations sur la saisie des expressions. Les choix s'opèrent en fonction de ce qui est « faisable » à tel ou tel moment de l'acquisition. Les apprenants disposent d'une capacité attentionnelle limitée qui est utilisée au mieux : les apprenants de l'anglais reconnaissent des correspondances forme-fonction motivées tandis que les apprenants de l'allemand privilégient l'axe le plus immédiatement appréhendable, l'axe vertical, qui est fixe, et reste constant lorsque les êtres humains se déplacent. On remarque également le rôle des limitations attentionnelles dans l'utilisation initiale des expressions acquises dans des contextes prototypiques : les deux groupes privilégient au départ la référence à des entités dotées de parties supérieures/inférieures (et pour les apprenants de l'anglais, d'une orientation sagittale) saillantes.
- 30 Le rôle de telles contraintes attentionnelles n'est pas secondaire dans ce processus de l'acquisition. Elles permettent au contraire de comprendre comment l'apprenant définit ses priorités parmi les connaissances à acquérir, et comment ces priorités sont abordées pour que la tâche acquisitionnelle reste traitable.
- 31 Il y a des parallèles entre le développement décrit ici, et l'acquisition de la langue maternelle (L1) pour ce qui est des ordres observés et du rôle que joue la « transparence étymologique » (cf. Johnston & Slobin, 1979, pour l'anglais L1). Chez les deux types d'apprenants on observe en premier lieu l'acquisition de moyens permettant d'exprimer la direction/le changement de lieu (cf. Tomasello, 1987, pour

l'acquisition L1). La transparence étymologique facilite l'acquisition d'expressions locatives sans que cela affecte pour autant l'ordre global du développement. On voit donc les mêmes priorités à l'œuvre et les recours aux mêmes principes de traitement de l'information dans ces deux types d'acquisition.

2. Automatiser l'ordre des mots

- 32 Dans cette section nous donnons une dernière illustration de la façon dont les apprenants démontent le système de la LC à des fins d'acquisition. Il s'agit des deux études mentionnées dans l'introduction sur l'ordre des mots en allemand - problème qui, comme nous l'avons vu, a été abondamment exploré et discuté dans le cadre du débat sur la place relative des « stratégies » et de la GU dans l'acquisition, chez l'enfant et chez l'adulte (cf. Eubank (éd.), 1990). On s'intéressera à la séquence d'acquisition qui mène à l'utilisation des schémas syntaxiques sujet-auxiliaire-objet-verbe dans les phrases principales, et sujet-objet-verbe (auxiliaire) dans les subordonnées. Voici un exemple de chaque schéma :

S-aux-O-V :	<i>Die Band</i>	<i>hat/muss</i>	<i>in München</i>	<i>gespielt/spielen.</i>	
	« Le groupe	a/doit	à Munich	joué/jouer »	
S-O-V :	<i>Wenn</i>	<i>die Band</i>	<i>in München</i>	<i>spielt/gespielt</i>	<i>hat...</i>
	« Si	le groupe	à Munich	joue/joué	a »

- 33 Comme nous l'avons dit dans l'introduction, les apprenants adultes n'utilisent guère de tels schémas⁶. Dans la LC, la position du verbe en fin de phrase dépend de deux phénomènes absents des stades initiaux de l'acquisition, à savoir les auxiliaires et les subordonnées : les premiers sont attestés aux stades intermédiaires et les dernières aux stades avancés seulement. On pourrait en tirer l'hypothèse que les apprenants adultes, percevant la co-occurrence de cet ordre des mots avec des formes qu'ils n'ont pas acquises, s'abstiennent de l'utiliser.
- 34 Quoiqu'il en soit, examinons comment nos apprenants acquièrent ces structures. Rappelons que la première étude porte sur les italophones déjà étudiés dans la section précédente, et que la deuxième concerne des apprenants anglophones suivant des cours de langue en Allemagne. L'analyse a porté dans les deux cas sur leur production orale spontanée.
- 35 Pour les italophones, on trouve les premières manifestations de S-aux-O-V dans certains environnements seulement ; d'abord, dans des phrases contenant des syntagmes adverbiaux de direction en co-occurrence avec des verbes de locomotion tels que *kommen*, *gehen* (venir, aller), etc. Comme nous le savons déjà à la lumière de l'étude sur les relations spatiales, les moyens pour exprimer la direction sont acquis de bonne heure, et l'on peut supposer que l'utilisation de ces formes est automatisée aux stades intermédiaires : ce sont donc ces formes automatisées qui servent de base d'introduction du nouveau schéma S-aux-O-V.

- 36 On observe chez les anglophones le même développement (cf. Carroll, 1984). Les schémas S-aux-O-V et aussi S-O-V sont d'abord attestés dans des phrases contenant des adverbiaux et, pour ce qui est de S-O-V, lorsque la subordonnée fonctionne comme adverbial de la phrase complexe. Ainsi, S-O-V est systématiquement utilisé dans des conditionnels (*Wenn...dann...* « si..., alors... ») avant d'être utilisé dans des complétives avec *dass* (que).
- 37 Ces tendances témoignent de l'existence de principes de traitement du langage qui facilitent de façon systématique, pendant la communication orale, le déploiement de nouveaux moyens à partir du système déjà en place. Ces principes ne sont donc pas le reflet immédiat du système sous-jacent des connaissances, il s'agit bien d'un phénomène de performance. L'application d'une nouvelle règle, ou d'un nouveau schéma, en co-occurrence avec des sous-ensembles de règles qui sont déjà automatisées, permet à l'apprenant de porter davantage d'attention à ce qui est nouveau et l'acquisition s'en trouve facilitée.
- 38 Ce que nous venons de voir dans cette section relève du grammatical et du catégoriel : ces schémas ne remplissent pas de fonctions communicatives spécifiques dans des contextes spécifiques. Comme la communication n'est pas entravée en cas d'échec - l'ordre S-V-O est parfaitement compréhensible, quoiqu'incorrect - cela permet à l'apprenant de s'appuyer sur un principe d'« environnements facilitateurs », qui l'aide à automatiser la production spontanée de ces nouveaux schémas. Ce principe s'applique indépendamment du cadre (institutionnel ou social) dans lequel a lieu l'apprentissage.
- 39 Cet exemple nous montre donc que si l'utilisation d'une forme ou d'une structure n'est pas déterminée par une valeur fonctionnelle en contexte, son acquisition est facilitée par son traitement à travers des contextes successifs. Ce sont les phénomènes étroitement grammaticaux qui sont donc concernés en premier lieu par le principe d'« environnements facilitateurs ».

3. Conclusions

- 40 Nous avons vu à travers les exemples précédents différents types de principes de traitement du langage :
- (i) Les apprenants se fixent des priorités qui leur permettent de bâtir un système communicatif efficace, bien que minimal. C'est ainsi qu'ils acquièrent les expressions basées sur les axes coordonnés uniquement dans les contextes où cette référence est centrale, à savoir pour exprimer la direction/le changement de lieu : ces expressions sont absentes des contextes de localisation dans les premiers stades.
 - (ii) Ils analysent le système de la LC en s'appuyant sur des principes facilitateurs, tels la recherche de contextes prototypiques pour déterminer les relations entre forme et fonction.
 - (iii) L'automatisation de nouvelles structures, notamment lorsque celles-ci supposent une véritable réorganisation du système et qu'elles n'ont pas d'implications sémantiques ou pragmatiques, se rode tout d'abord dans des « contextes facilitateurs ».
- 41 On ne peut rendre compte de l'acquisition des langues, ni du degré de « réussite » de tel ou tel apprenant sans analyser de tels processus. On tiendra évidemment compte du sous-ensemble de connaissances sur lequel ils portent, mais en examinant le rôle de celui-ci dans le système global. Et dans l'un et l'autre cas, c'est par rapport au langage

comme activité, à l'ensemble des tâches communicatives complexes qu'il permet de résoudre, que l'on situera l'analyse.

- 42 Ce n'est pas simplement en termes de règles et de structures acquises que l'on doit comparer les systèmes que construisent progressivement les apprenants (qu'il s'agisse de L1 ou L2) - jusqu'au terme qui leur paraîtra satisfaisant ou indépassable - mais par rapport aux tâches communicatives qu'ils permettent de résoudre. De ce point de vue, les « ordres d'acquisition » ne sont pas fiables et nous renseignent peu, quand ils font abstraction des contextes d'utilisation du langage.
- 43 Dans l'acquisition des connaissances, la vérification d'hypothèses joue un rôle crucial et l'apprenant doit lui donner toute sa part. La focalisation sur une structure, ou sur des relations entre formes et fonctions, et le travail qui accompagne ce « coup de projecteur » (Slobin, 1979) met en évidence des processus intervenant non seulement dans l'acquisition des connaissances, mais aussi dans les procédures d'appropriation et de ré-utilisation. C'est dire que ce n'est pas seulement l'utilisation du langage qui relève du savoir-faire, mais aussi son acquisition (cf. J.B. Carroll, 1971 ; W.M. Levelt, 1977).

NOTES

1. Pour la référence spatiale, l'analyse se fonde sur les résultats d'une étude interlingue de l'acquisition de moyens linguistiques pour exprimer les relations spatiales (Becker, Carroll et Kelly, 1988), les données présentées provenant d'apprenants italophones de l'allemand ou de l'anglais.

2. En ce qui concerne l'ordre des mots, l'étude porte uniquement sur des apprenants de l'allemand. Elle compare les mêmes apprenants italiens de (L2) et des apprenants anglophones d'un environnement mixte, qui suivaient des cours de langue en Allemagne (5 heures par jour) tout en parlant avec des interlocuteurs allemands en dehors.

3. Il n'y a pas d'équivalence bi-univoque entre les termes des trois langues. En anglais, l'espace intérieur d'un objet peut être divisé en sous-ensembles grâce à des concepts dénotant des parties intrinsèques : *top/bottom/front/back*. Par contre, l'espace supérieur et inférieur de l'objet est dénoté par des termes différents et moins "transparents" : *over/under/above/below*. L'allemand et le français font moins de distinctions, *ober/en haut*, et *unter/en bas* dénotent des espaces intérieurs et extérieurs, dans des contextes tant statiques que dynamiques. Nous prendrons ces différences en compte tout au long de cette section.

4. Certains parlent à ce propos de "transparence étymologique".

5. Cette étude s'inscrit dans le dispositif du projet-ESF : voir l'article de présentation de D. Véronique dans ce numéro.

6. On doit nuancer sur deux points : (a) les possibilités offertes par la langue cible déterminent dès le départ l'éventail des structures utilisées : les italophones apprenant l'allemand ont un ordre des mots plus varié que celui de leurs compatriotes apprenant l'anglais ; (b) c'est dans les contextes qui renvoient à l'« ici et maintenant » que l'ordre SOV est le moins fréquent (cf. Carroll, 1990 ; Klein & Perdue, 1992).

AUTEUR

MARY CARROLL

(Universität Heidelberg)