Présentation

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/575>

DOI : 10.4000/aile.575

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1998

Pagination : 3-9

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

« Présentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 11 | 1998, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 16 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/575> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.575>

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

Présentation

- 1 Les articles réunis dans ce numéro présentent des travaux qui contribuent à la description de l'« interlangue » (cf. Selinker, 1972) des apprenants d'une langue étrangère (LE), que l'on appellera le *lecte* des apprenants. Cette description se donne comme but d'examiner comment les apprenants mettent en œuvre ce *lecte* en construisant leurs discours dans différents contextes communicatifs et de préciser ainsi quelle est l'interaction forme-fonction à l'intérieur de ces discours. Il s'agit pour la plupart de travaux sur l'acquisition d'une LE, qui se déroulent actuellement dans le cadre du projet européen *La structure des lectures des apprenants* coordonné par l'Institut Max-Planck de Recherche en Psycholinguistique à Nimègue aux Pays-Bas.
- 2 À travers l'analyse comparative des performances des apprenants de différentes langues sources (LS) et langues cibles (LC) à différents moments d'acquisition, à savoir différents stades de maîtrise de la langue étrangère (LE), la question est de savoir comment la structure des *lectes* des apprenants évolue et quels sont les facteurs qui déterminent cette évolution. La présentation des grandes lignes de ce projet permettra aux lecteurs de mieux accéder à la problématique des articles.
- 3 On étudie ces questions par rapport à deux domaines : **les phénomènes de portée et la construction du discours**. Ces interrogations font suite au projet ESF¹ dont les travaux (cf. Véronique, 1992) ont montré l'existence d'un certain nombre de principes qui régissent les *lectes* des apprenants et qui évoluent durant le processus d'acquisition. La description développementale du répertoire des apprenants étudiés a permis d'identifier des paliers acquisitionnels allant d'une organisation nominale des énoncés vers une organisation à verbe fléchi. On parlera de trois grands niveaux : «pré-basique», «basique» et «post-basique». Le niveau basique pour lequel on réserve le terme de « *lecte* de base » constitue un répertoire minimal de lexèmes, sans morphologie inflexionnelle, organisé par des contraintes de différents types qui interagissent dans la construction du discours (cf. Klein et Perdue, 1997, et, en français, Perdue, 1993b, 1995). Ce système minimal permet une relative autonomie communicative et constitue un palier acquisitionnel partagé par tous les apprenants étudiés, quels que soient les couples des langues cibles et sources en présence.
- 4 La portée (ou en termes guillaumiens l'« incidence ») d'un élément est définie par la portion de l'énoncé affectée par la présence de cet élément. On étudie en particulier les

éléments suivants : la négation, des adverbes additifs (*aussi, même*) et restrictifs (*seulement*), ou temporels (*toujours, encore*). Il s'agit d'une propriété structurale des langues qui constitue un problème acquisitionnel important pour l'apprenant d'une LE qui, pour réussir son acquisition, doit concilier la structure logique des énoncés avec les spécificités syntaxiques de la LC. Les phénomènes de portée n'ont pas été étudiés jusqu'à présent de façon systématique dans l'acquisition d'une LE, et nous en savons peu de choses, en particulier pour certaines langues cibles comme les langues romanes. L'observation de ces phénomènes dans les lectures des apprenants pourrait donc apporter de nouvelles perspectives pour l'analyse des particules de portée dans les langues natives. Le but est donc de voir comment la portée est acquise dans une langue cible, ensuite comparativement dans différentes langues cibles, pour aboutir finalement à des généralisations sur le fonctionnement de ces particules.

- 5 Plusieurs facteurs contribuent à l'interprétation de particules de portée en contexte. Il faut prendre en considération la signification lexicale de la particule, l'ordre des mots et la structure topique/focus de l'énoncé où figure la particule. Étant donné que les apprenants n'ont pas souvent accès à ces facteurs, il se pose les problèmes acquisitionnels suivants :
 - 6 – Y-a-t-il des possibilités d'exprimer la signification des particules avant que celles-ci ne soient acquises ?
 - Quel est l'ordre d'acquisition des particules de portée, et cet ordre est-il le même quelles que soient les langues source et cible ?
 - Les productions des apprenants montrent-elles d'abord, comme c'est le cas pour d'autres phénomènes du lecte de base, un fonctionnement «basique neutre» de ces particules, commun à différents couples de langues source et cible, abstraction faite des spécificités syntaxiques des langues ?
- 7 Deux articles de ce numéro, respectivement celui de **Benazzo** et **Giuliano**, et celui de **Dimroth** apportent des éléments de réponse à certaines des questions ci-dessus. **Benazzo** et **Giuliano** comparent, à travers une étude longitudinale, l'acquisition des marqueurs de négation et des particules de portée *seulement* et *aussi* dans des productions d'apprenants débutants hispanophones du français. **Dimroth** étudie de façon longitudinale l'acquisition par des apprenants polonophones et italophones des particules *auch* et *nur* en allemand langue étrangère. Les deux articles mettent en lumière des similitudes dans l'ordre d'acquisition de ces deux types d'unités et permettent ainsi de répondre positivement à la deuxième question.
- 8 En ce qui concerne la troisième question, ces études ont permis de dégager des principes qui régissent l'emploi des particules dans les lectures des apprenants. Au-delà de l'influence des caractéristiques spécifiques des langues source et cible, ces principes se manifestent par des emplois partagés par les apprenants de différentes langues sources et par les apprenants de différentes langues cibles. Il semble donc qu'il y ait des ressemblances dans l'ordre d'acquisition des particules, indépendantes des langues en présence. Enfin, en réponse à la première question, **Dimroth** recherche des précurseurs aux particules de portée dans les toutes premières productions des apprenants.
- 9 Un deuxième axe du projet porte sur l'étude de la construction de texte cohérents par des apprenants. Trois questions sont abordées :
 - 10 – Comment les apprenants expriment-ils et intègrent-ils l'information provenant de différents domaines sémantiques (temps, espace, entités, événements), en produisant un texte cohérent ?

- Comment évoluent les procédures de construction du discours en LE ?
 - Quels facteurs déterminent cette évolution ?
- 11 Les contributions qui abordent cette problématique analysent des productions d'apprenants qui ont dépassé le stade de base. Au-delà de ce système, le développement est plus variable et porte les marques des spécificités des langues cible et source. En progressant, les apprenants grammaticalisent leurs productions (cf. Giacalone-Ramat, 1992). Ils disposent d'un répertoire linguistique plus riche en spécificités morpho-syntaxiques, ce qui leur permet de construire des discours plus cohésifs. À ce stade avancé d'acquisition (cf. Bartning, 1997), l'apprenant se trouve face à deux tâches : il doit, d'une part, identifier les concepts grammaticalisés en LE et la manière dont ils sont exprimés, et, d'autre part, associer à ces expressions les fonctions qu'elles ont dans le discours.
 - 12 À ces stades avancés des apprentissages, il convient de voir si les apprenants qui ont acquis la morpho-syntaxe de la LC, parviennent à l'organiser dans le discours selon les principes qui régissent l'organisation de l'information dans la LC.
 - 13 Les premiers résultats dans ce domaine (cf. Carroll et von Stutterheim, 1993, 1997, p. ex.) montrent que, même si les apprenants avancés disposent des structures grammaticales de la LC, ils n'atteignent pas nécessairement la compétence des natifs. Ces apprenants ne peuvent atteindre la maîtrise de la LC correspondante à celle des natifs tant qu'ils n'ont pas acquis également les principes régissant l'organisation de l'information dans la LC. Ce constat mène à s'interroger sur les différences qui existent entre les langues dans les modes de construction de différents types de textes par des locuteurs natifs de ces langues, question à peine effleurée dans les études linguistiques : pour cela, il est impératif d'étudier également les productions des locuteurs natifs, ainsi que celles des enfants dans leurs langues maternelles (LM), – comme le propose **Hendriks** dans sa contribution – afin de comprendre l'interaction forme-fonction dans les différentes langues.
 - 14 La réponse à ces questions est envisagée dans le cadre du modèle de la *quaestio* et du mouvement référentiel (cf. Klein et von Stutterheim, 1991), qui constitue la base théorique de la plupart des articles réunis ici. Ce modèle permet de rendre compte du processus de production d'un texte cohérent en tant qu'interface entre la conceptualisation et la formulation du texte. Cette « approche conceptuelle » de l'analyse des textes fournit un cadre pour une étude interlinguistique qui n'est pas tributaire des spécificités des langues considérées. Un texte cohérent est envisagé selon ce modèle comme la réponse à une question – la *quaestio* – comme « Qu'est-ce qui t'est arrivé ? » ou « Comment aller à la gare ? », etc. Cette question, implicite ou explicite, reconstruite à partir des performances des locuteurs, rend compte des contraintes sur la distribution de l'information dans le texte. Ainsi, au niveau de la macrostructure, on identifie la trame du texte ou l'arrière-plan discursif selon que les énoncés répondent directement à la *quaestio* ou non. Au niveau de l'énoncé, la *quaestio* impose la distribution de l'information dans une structure topique/focus. Enfin, la *quaestio* établit quels domaines de référence sont essentiels pour la construction textuelle : un récit se structure essentiellement à partir du domaine temporel, tandis que le domaine de l'espace contribue à structurer les descriptions spatiales, etc. Les articles de **Hendriks**, de **Paprocka** et de **Prodeau** s'inscrivent dans cet axe du projet, en examinant l'interaction forme-fonction dans les textes narratifs (**Hendriks** et **Paprocka**) et dans les textes instructionnels (**Prodeau**).

- 15 En s'appuyant sur des récits de film, **Paprocka** propose une étude longitudinale portant sur des apprenants polonophones du français. Elle décrit l'acquisition du lexique de désignation de procès mis en œuvre dans la construction du récit. L'étude porte sur l'acquisition en milieu guidé, où l'entrée linguistique est relativement partagée par l'ensemble des apprenants. L'auteur s'interroge sur deux aspects du développement du lexique :
- 16 – l'évolution dans la mobilisation des items lexicaux au cours de l'acquisition d'une LE,
– la différence entre le répertoire linguistique fourni par l'input dans le cours de langue et celui mis en œuvre par les apprenants dans leurs productions en LE.
- 17 **Prodeau** aborde, à travers la comparaison des performances de locuteurs natifs de l'anglais et du français, d'une part, et d'apprenants avancés francophones de l'anglais et anglophones du français, d'autre part, deux types de problèmes. Premièrement, elle propose d'identifier les différences entre des moyens linguistiques mis en œuvre les deux langues dans un discours instructionnel, en décrivant l'interaction forme-fonction en anglais et en français. Elle dégage ainsi les principes qui sous-tendent les organisations discursives. En prenant appui sur les productions des locuteurs natifs, elle aborde ensuite le problème de l'influence des modes d'organisation discursive propres à la LS des apprenants lorsqu'ils produisent en LC. **Prodeau** enrichit ainsi les résultats déjà obtenus dans des études de même type citées ci-dessus, notamment celles de Carroll et von Stutterheim. Deuxièmement, elle envisage comment des degrés de maîtrise différents (natifs et apprenants avancés) influent sur la manière de construire un discours instructionnel. **Hendriks** compare la construction de la cohésion du discours chez l'adulte et l'enfant, par l'analyse de la référence à l'espace dans des récits d'images. Cette comparaison poursuit trois objectifs essentiels. D'abord mesurer l'impact de deux types de facteurs, facteurs syntaxiques et sémantiques opérant au niveau phrastique et facteurs fonctionnels opérant au niveau discursif, ainsi que leur interaction au cours de l'acquisition du langage. Ensuite **Hendriks** revient sur la question de ce qui relève de l'universel et du spécifique à la langue dans le processus d'acquisition, en considérant le développement de trois langues typologiquement différentes : l'allemand, le français et le chinois. Enfin, elle examine le rôle du système cognitif dans le processus développemental à partir de la comparaison entre apprenant-enfant et apprenant-adulte, afin de cerner mieux l'impact de la maturité du système cognitif et de dissocier ce facteur des autres aspects de l'acquisition, souvent confondus dans des études qui s'occupent séparément de l'acquisition de la LM et de celle de la LE.
- 18 Terminant le volume, l'article de **Carlo** aborde la structure des lectures des apprenants d'un point de vue un peu différent des autres. Elle examine l'influence des interventions du natif sur la production de l'apprenant lors de l'interaction natif-apprenant. **Carlo** constate que cette influence n'est pas directe, c'est-à-dire que des éléments de l'intervention du natif ne sont pas repris tels quels par l'apprenant, mais plutôt transposée, dans le sens où les caractéristiques de la production du natif entraînent l'activation d'un champ sémantico-lexical chez l'apprenant. L'auteur traite des mécanismes à court terme dans une production en LE et envisage le processus d'amélioration des performances dans un délai de temps très bref. La question plus générale que l'on peut poser à la suite de cet article serait de savoir quels sont les liens entre les mécanismes d'amélioration à caractère plus ou moins temporaire et le processus à la base de l'acquisition d'une LE.

BIBLIOGRAPHIE

- 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, 9 : 9-50.
- BERNINI, G. (1995). « Au début de l'apprentissage de l'italien. L'énoncé dans une variété prébasique ». AILE, 5 : 15-46.
- CARROLL, M. et von STUTTERHEIM, Ch. (1993). « The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions ». Linguistics, 31 : 1011-1041.
- CARROLL, M. et von STUTTERHEIM, Ch. (1997). « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère ». AILE, 9 : 83-116.
- GIACALONE-RAMAT, A. (1992). « Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien deuxième langue ». AILE, 1 : 143-170.
- KLEIN, W. et von STUTTERHEIM, Ch. (1991). « Text structure and referential movement ». Sprache und Pragmatik, 22 : 1-32.
- KLEIN, W. et PERDUE, C. (1997). « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) », Second Language Research, 4 : 301-348.
- PERDUE, C. (1993a). Adult language acquisition : crosslinguistic perspectives. Cambridge : Cambridge University Press.
- PERDUE, C. (1993b). « Comment rendre compte de la "logique" de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? ». Etudes de Linguistique Appliquée, 92 : 8-22.
- PERDUE, C. (1995). L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes, Paris : CNRS.
- SELINKER, L. (1972). « Interlanguage ». IRAL X, 2 : 209-231.
- VERONIQUE, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». AILE, 1 : 5-36.

NOTES

1. Il s'agit du projet de la Fondation Européenne des Sciences (European Science Foundation) sur l'acquisition d'une langue étrangère par des adultes immigrants (cf. Perdue, 1993a).