

Wolfgang KLEIN :
L'acquisition de langue étrangère.
 Paris, Armand Colin, 1989
 Traduction par Colette NOYAU (ms définitif).
(Zweitspracherwerb. Eine Einführung.
Athenäum Taschenbücher Linguistik. Königstein/Ts, Athenäum Verlag 1984, 206 p.)
<http://colette.noyau.free.fr>
 Troisième fichier (3 / 3)

SOMMAIRE COMPLET

FICHERI chapitres 1 à 6

	Pagination du manuscrit
Avant-propos	3
I. Le processus d'acquisition de la langue	5
1. Acquérir une langue, quelques réalités simples, quelques questions importantes, quelques théories connues.	6
1.1 L'acquisition de la langue maternelle	6
1.1.1 Le développement cognitif, social et linguistique	6
1.1.2 Le "dispositif d'acquisition linguistique"	8
1.1.3 La période critique pour l'acquisition de la langue maternelle	9
1.1.4 Bilinguisme composé, bilinguisme coordonné	10
1.1.5 Dominance et spécificité des langues pour le bilingue	11
1.1.6 Retard de développement chez les enfants bilingues?	12
1.2 De l'acquisition de la langue maternelle à l'acquisition de langue étrangère	12
1.3 L'acquisition d'une langue étrangère	13
1.3.1 L'acquisition non guidée	13
1.3.2 L'acquisition guidée d'une langue étrangère	15
1.4 Le réapprentissage	16
1.5 Quelques théories de l'acquisition des langues étrangères	17
1.5.1 L'hypothèse de l'identité	17
1.5.2 L'hypothèse contrastive	18
1.5.3 Krashen : la théorie du "contrôle"	20
1.5.4 Théories des lectures d'apprenants	21
1.5.5 La théorie de la pidginisation	21
1.5.6 Conclusion	22
NOTES	23
2. Six dimensions fondamentales de l'acquisition linguistique	25
2.1 Vision d'ensemble	25
2.2 La propension à apprendre	26
2.3 La capacité linguistique	28
2.4 L'accès à la langue	30
2.5 La structure du développement	32
2.6 Le rythme du développement	34
2.7 L'état final	34
2.8 Synthèse	35
NOTES	36
3. Possibilités d'intervention	37

... / ...

II. De l'exposition à la langue aux lectes d'apprenants	39
4. Les quatre tâches de l'apprenant	40
4.1 Analyser la langue	40
4.2 Construire l'énoncé	41
4.3 Mettre en contexte	41
4.4 Comparer	41
NOTES	42
5. Analyser la langue	43
5.1 Les connaissances préalables	43
5.2 Les caractéristiques structurales des données	45
5.3 Premier exemple : test de répétition sur l'acquisition des pronoms personnels	47
5.4 Deuxième exemple : test de traduction sur l'acquisition des verbes modaux	48
5.5 Troisième exemple : les expressions figées non analysées	50
NOTES	51
6. Construire l'énoncé	52
6.1 La syntaxe des systèmes élémentaires d'apprenants	52
6.2 Etapes suivantes de la synthèse	58
6.2.1 L'acquisition des formes verbales fléchies	59
6.2.2 L'acquisition de la négation	62
NOTES	70
<i>FICHER II Chapitres 7 à fin</i>	
7. L'intégration au contexte	73
7.1 Déixis, ellipse et autres formes de la dépendance du contexte	74
7.1.1 La déixis	76
7.1.2 L'anaphore	77
7.1.3 L'ellipse	78
7.1.4 Ordre des mots et intonation	79
7.2 L'expression de la temporalité dans les lectes d'apprenants	80
7.2.1 La temporalité	80
7.2.2 La temporalité dans un lecte élémentaire d'apprenant	84
7.3 Conclusion	88
NOTES	88
8. Comparer	90
8.1 Questions générales	90
8.1.1 Distance objective, distance subjective	90
8.1.2 La variabilité de la langue cible	91
8.1.3 Perception "consciente" et "non consciente" de la distance	91
8.1.4 La réflexion métalinguistique	91
8.2 Les formes du contrôle	92
8.2.1 La surveillance linguistique	93
8.2.2 Les réactions de l'interlocuteur (la rétroaction)	92
8.2.3 La réflexion sur la langue	93
8.3 Les règles "critiques" ou : quoi comparer ?	94
8.3.1 Tâche communicative, tâche d'acquisition	95
8.3.2 Degré de confirmation et 'règles hypothétiques'	95
8.3.3 Le caractère critique des règles	96
8.3.4 Quelques implications	97
8.3.5 Illustration	98
8.4 Les autocorrections	104
NOTES	107
Conclusion	109
Postscriptum	110
Glossaire	111
Bibliographie	112

7. L'intégration au contexte

Pour un locuteur de la langue cible, les énoncés dans un système d'apprenant sont remplis d'erreurs¹, même parfois ridicules; et pourtant, il comprend souvent tout à fait bien ce qu'ils veulent dire, et dans bien des cas, ces énoncés sont peut-être même plus adaptés à leur objectif, puisqu'ils sont plus économiques que les énoncés correspondants de la langue cible. Si par exemple un travailleur étranger dans une boulangerie dit

(1) *Ich Brot* (moi pain)

tout locuteur (mis à part peut-être quelque linguiste) va considérer cet énoncé comme grammaticalement erroné, mais adéquat au sens de 'Je voudrais un pain'. Sur le premier point, il se trompe, car c'est une phrase tout à fait correcte de l'allemand standard ; tout simplement, elle est adaptée au contexte autrement que ne le ferait un germanophone natif ; sur le second point, il a probablement raison, et c'est également le contexte qui en est responsable.

Commençons par le deuxième point. Le fait que nous interprétions (1) comme "je voudrais un pain", et non comme "je suis un pain" ou "j'ai mangé du pain" s'explique par les raisons suivantes :

(a) dans la situation en question, nous savons que le locuteur se trouve dans une boulangerie

(b) nous savons, sur la base de nos connaissances du monde, ce qui se passe normalement dans une boulangerie

(c) nous savons peut-être aussi ce qui s'est passé avant et ce qui s'est dit avant : un énoncé comme (1) pourrait avoir été dit par exemple dans le cadre d'un récit.

Nous interprétons (1) non seulement sur la base de ce qui se passe réellement, mais aussi avec en arrière-plan toute une masse d'informations parallèles de diverses provenances. Sans ces informations parallèles, nous pourrions nous tromper sur l'interprétation de (1) ou ne pas arriver à l'interpréter.

Ce rôle fondamental des informations parallèles n'est pas spécifique aux énoncés en langue d'apprenant. Une certaine quantité de connaissances non-linguistiques est toujours nécessaire pour interpréter les énoncés. Et c'est ce qui permet l'interprétation adéquate de (1). Pourtant (1) a l'air tout à fait agrammatical. Imaginons la vendeuse d'une boulangerie qui dise :

(2) *Hier ist die Apfeltorte, gnä' Frau. Und was wünschen Sie?* (Voilà votre tarte, Madame. Et vous, que désirez-vous? s'adressant au client suivant)

Dans cette situation, il serait tout à fait normal de la part du client de dire (1), à la place de "Ich möchte ein Brot". On peut également préférer (1) comme second élément d'une double requête : Er will Kuchen, ich Brot (il veut des gâteaux, moi du pain). En bref, l'énoncé (1) peut être parfaitement grammatical, s'il est précédé par des événements (particulièrement des événements langagiers) qui le justifient. Notre malaise devant (1) n'était pas dû à son agrammaticalité, mais au fait qu'il n'était pas lié aux informations parallèles adéquates. On peut mener un raisonnement similaire en français pour des énoncés comme "moi, deux" (dans une boulangerie, en réponse à une question 'Et vous, Monsieur, combien de pains voulez-vous?', ou juste après la requête de la cliente précédente ayant demandé un pain, etc.), "moi, c'est déca" (en réponse au garçon de café qui, prenant les commandes, demande 'Des express pour tout le monde?'), etc.

Nous avons commenté en détail cet exemple (1) pour montrer qu'il est trompeur de vouloir analyser des énoncés d'apprenants sans les mettre en relation avec leur contexte et avec les informations parallèles dont disposent les interlocuteurs. Tout énoncé, d'apprenant ou en langue pleinement développée, est toujours inséré dans tout un flux d'information qui provient de notre perception instantanée mais aussi de notre mémoire d'événements ou de paroles passées, et de toute notre connaissance du monde. Ce flux d'information peut être si riche que l'information contenue dans l'énoncé lui-même, que nous pouvons en extraire de par nos connaissances linguistiques, est plus ou moins superflue. Mais la plupart du temps, les deux sont intégrées, et c'est leur interaction qui rend possible la compréhension globale de l'intention de signification.

Les informations parallèles ne sont pas importantes pour le seul interlocuteur et son interprétation des énoncés. Tout locuteur doit s'efforcer, quand il construit son énoncé, de l'intégrer dans le flux d'information global. Pour résoudre ce "problème d'intégration", il doit d'une part évaluer ce que l'interlocuteur dans la situation concernée sait déjà. D'autre part l'intégration dans cette information parallèle ne se fait pas au hasard, les langues particulières ont développé des techniques pour ce faire, au moins sur certains points, techniques qui

diffèrent de langue à langue. Les principaux sont la deixis et l'ellipse; mais l'ordre des mots et l'intonation jouent également un rôle. Dès qu'il communique, l'apprenant doit s'attaquer à ce problème d'intégration, et pour ce faire, il doit acquérir également, petit à petit, les techniques que la langue cible a élaborées à cet effet.

Nous avons déjà mentionné en 2.3(d) qu'au fur et à mesure de l'acquisition, l'équilibre entre information fournie par le contexte et information énoncée se modifie progressivement au profit de cette dernière : plus le répertoire de l'apprenant s'enrichit, plus il devient indépendant de l'information qui est fournie à l'interlocuteur par d'autres canaux. Ce qui ne veut pas dire qu'il peut s'en passer totalement, mais qu'il peut y avoir recours plus librement.

Il existe peu de recherches sur la façon dont cet aspect du processus d'acquisition se déroule effectivement, ce qu'on peut relier au fait que nos connaissances sur l'interaction entre information contextuelle et information contenue dans l'énoncé dans les états de langue développés sont encore très sommaires. Nous allons maintenant examiner quelques aspects généraux du problème (7.1), puis nous commenterons de façon plus détaillée un domaine de la deixis qui a été étudié par divers chercheurs ces dernières années : l'expression de la temporalité.

7.1 Deixis, ellipse et quelques autres formes de dépendance du contexte

Dans ce qui suit, nous appellerons information énoncée l'information qui peut être extraite de la forme de l'énoncé selon les règles de la langue concernée, information contextuelle ou parallèle² l'information qui est disponible par ailleurs au locuteur et au destinataire dans la situation concernée. La caractérisation que nous donnons de cette dernière est assez simplificatrice car l'information parallèle dont disposent les interlocuteurs n'est évidemment pas identique (sinon, ils n'auraient même pas besoin de parler), et par ailleurs ce n'est pas la totalité de leurs connaissances parallèles qui est pertinente pour l'insertion de l'énoncé dans le contexte et son interprétation. Il serait en fait préférable de parler d'information parallèle pertinente (ou information contextuelle pertinente) du locuteur et d'information parallèle pertinente de l'interlocuteur. Nous allons laisser de côté pour le moment ces utiles distinctions. Une autre chose mérite d'être relevée, c'est que l'information contextuelle dont dispose chacun d'eux se modifie en permanence : chaque nouvel énoncé, chaque nouvelle perception, chaque déduction ou inférence qui en découle la modifie. Dès qu'un énoncé a été émis, son information énoncée devient information contextuelle pour l'énoncé b et s'ajoute donc à l'information parallèle permettant de l'interpréter. Cette dynamique est essentielle pour certaines des manifestations les plus centrales de la dépendance du contexte, comme l'ellipse ou la structure thématique de l'énoncé, comme nous allons le voir ci-dessous.

Pour des raisons de simplicité, on distinguera trois grandes sources d'information parallèle :

A) *La connaissance du monde*

Il s'agit de toutes les connaissances³ que nous avons accumulées dans notre mémoire à long terme sur des faits physiques, sociaux et autres au cours de notre vie. En font partie en particulier les connaissances du domaine du prévisible et celles sur les comportements sociaux adaptés des humains, par exemple le fait que les humains ont normalement quelque chose en tête quand ils agissent. C'est pourquoi lorsqu'on ne peut pas interpréter immédiatement un énoncé d'une façon qui fasse sens, on cherchera automatiquement une autre interprétation, peut-être beaucoup moins évidente, qui ait un sens et qu'on puisse attribuer à cet énoncé (voir par exemple Lewis 1979).

Nous appellerons ici globalement ce type de connaissance "la connaissance du monde". La connaissance du monde est variable selon les cultures, et également, au sein d'une culture donnée, selon les individus. Ces différences constituent un problème de taille pour l'apprenant dans l'acquisition non-guidée; elles sont une source importante de malentendus et de conflits de communication (voir à ce propos Becker-Perdue 1982, Perdue 1982, HDP 1979 chap. 3).

Nous allons en donner trois illustrations concernant le comportement langagier :

(a) La plupart des cultures ont des formes linguistiques codées pour l'expression des relations sociales entre locuteur et destinataire. Ces codages se manifestent par exemple dans le choix des pronoms personnels (tu / vous), des noms et des titres (Jean, Monsieur Dupont, docteur, cher maître, mon colonel, etc.) et d'autres moyens similaires (cf. Ervin-Tripp 1969). Ces moyens peuvent être d'une extrême complexité, comme en japonais par exemple. Un individu qui ignore le système sous-jacent et les règles spécifiques d'usage des formes se trouvera mis en difficulté dans la communication.

(b) Dans de nombreuses cultures, il n'est normalement pas admis qu'une femme adresse la parole à un homme inconnu dans la rue. Si elle veut demander son chemin par exemple, sa demande sera interprétée comme ayant une toute autre intention.

(c) Les règles selon lesquelles on utilise "s'il-vous- plaît", "merci" ou "pardon" divergent énormément selon les cultures, ce qui peut conduire par exemple à ce qu'un locuteur de pendjabi en Angleterre considère les autochtones comme hypocrites et menteurs parce qu'il s'excuse et remercie sans cesse, et ceux-ci à trouver les pendjabis malpolis et culottés parce qu'ils le font rarement (voir à ce sujet Perdue 1982, chap. 4).

Ces trois exemples ne portent que sur une catégorie très restreinte des connaissances parallèles, celles qui portent sur les comportements sociaux et notamment langagiers. Mais ce domaine illustre clairement à quel point la connaissance du monde influe sur la communication chez les apprenants. (voir également à ce propos Gumperz et al. 1979, et en ce qui concerne la communication avec les travailleurs turcs en Allemagne Barkowski et al. 1980).

La connaissance du monde se modifie évidemment en permanence, mais en comparaison avec les autres composantes de l'information parallèle elle est relativement stable; elle est imprimée dans la mémoire à long terme. Sur la façon de se représenter le stockage de l'information parallèle, et l'activation des éléments qui sont pertinents pour l'interprétation d'un énoncé donné, il existe une littérature abondante (voir notamment Kintsch 1977, Lindsay et Norman 1977 chap. 8-11, et pour un aperçu synthétique Wimmer & Perner 1979, chap. 5). Nous ne pouvons pas traiter ici cette question plus en détail.

B) Les connaissances situationnelles

Ce terme réfère à toutes les informations que les locuteurs peuvent tirer de leur perception de la situation concernée - mis à part les chaînes sonores qui portent l'information énoncée. La perception visuelle est ici particulièrement importante. Elle permet par exemple - d'utiliser et d'interpréter des gestes, qui justement jouent un très grand rôle dans le discours des apprenants aux stades élémentaires

- de contrôler le succès communicatif de son discours d'après les mimiques et autres comportements visibles de l'interlocuteur (voir là-dessus Scherer & Wallbott 1979)

- d'identifier la signification des expressions déictiques comme *ici*. *Ici* désigne généralement un espace autour du locuteur. Pour comprendre la signification *ici* quand ce mot est dit dans une situation donnée, il faut donc connaître la position du locuteur (voir sur ce point Klein 1978).

D'autres formes de perception de la situation sont en revanche moins importantes, mais elles peuvent occasionnellement jouer un certain rôle. Ainsi la perception par l'odorat permet d'interpréter la signification de : "Tu sens aussi?" dans une situation donnée.

On n'a aucune raison de supposer que les locuteurs de différentes langues se différencient par leurs capacités de perception, mais ils se différencient en percevant différents aspects de la situation comme pertinents. Nous y reviendrons à propos de la deixis.

Contrairement à la connaissance du monde, l'information situationnelle n'est pas conservée en mémoire d'où elle serait extraite pour l'interprétation de l'énoncé, mais elle est en principe donnée simultanément à l'énoncé. Plus précisément, ce qui compte pour l'insertion contextuelle de l'énoncé, c'est non seulement ce qui est perçu au moment même, mais ce qui a été perçu peu avant et se trouve donc mis en mémoire à court terme.

C) L'information préalable

Il s'agit là de l'information provenant des énoncés préalables - du "contexte linguistique" amont de l'énoncé. En commentant (1) et (2) ci-dessus, nous avons déjà donné une idée de l'importance de cette information préalable. De nombreux moyens fondamentaux dans les langues naturelles reposent sur cette possibilité d'évoquer ce qui vient d'être dit, par exemple

- l'utilisation d'éléments anaphoriques (pronoms personnels de troisième personne, mots comme *donc*, *alors*, *aussi* et de nombreux autres),

- l'ellipse, c'est-à-dire l'omission régie par des règles de certains éléments, pour en citer seulement deux des plus importants. Nous allons y revenir (pour une discussion générale de ces moyens linguistiques, voir Halliday & Hasan 1976).

De tous les types d'information parallèle, c'est celui où les liens avec les caractéristiques linguistiques de la langue concernée sont les plus étroits et les plus systématiques. Il semble que cet aspect de l'insertion dans le contexte n'ait pratiquement pas été étudié dans les systèmes élémentaires d'apprenants. Or on voit par exemple que les pronoms déictiques comme *je*, *toi*, ceux dont la signification est donnée par la situation, apparaissent beaucoup plus tôt que les pronoms anaphoriques⁴ comme *il*, *lui*, *eux*, qui reprennent de l'information préalable (cf. Klein

1981, Klein & Rieck 1982). Mais c'est différent pour d'autres mots anaphoriques comme *dann*, *then*, *après*, qui sont utilisés relativement tôt et systématiquement pour l'expression de la temporalité. Nous y revenons en 7.2 ci-dessous.

L'information préalable se modifie évidemment en permanence; elle est mise en mémoire à court terme et de là, peut être stockée dans la mémoire à long terme. Plus on s'en éloigne, moins elle devient pertinente pour ce qui est dit à un moment donné, et moins elle garde son rôle dans l'insertion contextuelle de l'énoncé.

Nous venons de tenter de séparer trois composantes de l'information parallèle; en réalité dans toute situation d'énonciation, elles entrent en interaction. C'est pourquoi on interprète ce qu'on perçoit dans une situation à la lumière de sa connaissance du monde, et l'information préalable n'est pas seulement l'émission sonore de l'énoncé précédent, mais son interprétation à l'aide toute l'information parallèle disponible à un moment donné.

Dans ce qui précède, nous avons déjà attiré l'attention à plusieurs reprises sur certaines caractéristiques linguistiques des langues sensibles à l'information parallèle. Nous allons maintenant esquisser la description de cinq de ces propriétés et examiner leur implication pour le développement des systèmes d'apprenants. Ce sont la deixis, l'anaphore, l'ellipse, l'ordre des mots et l'intonation.

7.1.1 La deixis

Ce sur quoi portent les expressions déictiques dépend de plusieurs facteurs situationnels. La plupart des langues distinguent au moins quatre types d'expressions déictiques :

(a) les déictiques personnels, c'est-à-dire les mots comme *moi* (le locuteur quel qu'il soit)⁵, *tu* (l'interlocuteur quelqu'il soit), *nous* (le locuteur et au moins une autre personne, qui n'est pas obligatoirement présente dans la situation), etc.

(b) les déictiques spatiaux, c'est-à-dire les mots comme *ici* (espace environnant le locuteur), *là-bas* (lieu qui ne contient pas le locuteur), *all. drüben* (espace ne contenant pas le locuteur et qui en est séparé par une sorte de frontière), etc.

(c) les déictiques temporels, avec des expressions comme *hier* (le jour précédant le jour où le locuteur se trouve), *bientôt* (moment suivant le moment de la parole et n'en étant pas éloigné), etc. Un moyen linguistique particulièrement important pour la deixis temporelle dans des langues comme le français ou l'allemand est le système des temps grammaticaux, qui sont exprimés essentiellement par la flexion verbale; nous allons commenter cet aspect de façon plus détaillée en 7.2

(d) les déictiques objets, c'est-à-dire les expressions comme *ça*, accompagné d'un geste (l'objet qu'on peut percevoir en suivant le geste monstatif).

En principe, la deixis fonctionne pareil dans toutes les langues (cf. Bühler 1934, IIe partie; Fillmore 1972; Wunderlich 1971, Jarvella & Klein 1982, Rauh 1982). Pour comprendre à quoi se réfère une expression déictique d'un énoncé donné, le destinataire doit au moins

- connaître l' "origo", ou source énonciative (le moi-ici- maintenant du locuteur) : il tire cette information de la situation;

- connaître la signification lexicale du mot concerné, donc par exemple que la suite sonore [ijer] en français veut dire "jour précédant celui où parle le locuteur"; il tire cette information de sa connaissance de la langue;

- placer certaines frontières; même si l'on sait qu' *ici* signifie "l'espace environnant le locuteur" et si la position du locuteur est connue, il reste à déterminer jusqu'où s'étend cet espace. dans "*ici*, l'inflation atteint 7%", il est certainement plus vaste que dans "*il y a des courants d'air ici*" ou même "*viens t'asseoir ici*". Le destinataire infère ces frontières de sa connaissance du monde.⁶

On peut considérer qu'un apprenant d'une langue étrangère (contrairement à un apprenant de langue maternelle) sait en principe comment fonctionne la deixis, car c'est la même chose dans sa langue maternelle. Mais il rencontre souvent des difficultés pour découvrir comment la langue cible structure chaque sous-domaine de la deixis (deixis personnelle, deixis spatiale, etc.), c'est-à-dire comment par exemple elle relie certaines relations temporelles ou certains espaces à des expressions particulières.

Nous allons expliquer cela brièvement en prenant comme exemple la deixis spatiale. En anglais, il existe fondamentalement deux déictiques de lieu⁷ : *here* et *there*, dont les significations lexicales peuvent être exprimées à peu près comme "espace contenant le locuteur" (*here*) et "espace ne contenant pas le locuteur" (*there*). En allemand, *hier* et *dort* ont à peu près la même signification, mais on a encore *da*, qui dans un bon nombre de cas correspond aussi bien à *there* que *dort*.⁸ La sémantique de *da* en allemand est très complexe, et toujours controversée (cf. Ullmer-Ehrich 1982). En tous cas, l'anglais divise l'espace déictique en deux

domaines, et l'allemand en trois. Lorsqu'un locuteur anglophone veut acquérir ce système dont la similitude partielle avec le sien l'induit en erreur, il se heurte à des problèmes d'analyse particulièrement délicats, qu'il doit résoudre pour pouvoir intégrer ses énoncés au contexte conformément aux règles de l'allemand. Comme les systèmes se ressemblent fort, il se débrouillera dans la pratique avec des hypothèses élémentaires et légèrement fausses comme "hier signifie here, da et dort signifient tous les deux there", ou "hier signifie here, da signifie there quand c'est près, dort signifie there quand c'est loin", etc. Il a trouvé une solution au problème de l'intégration au contexte qui est si proche de celle de l'allemand standard qu'elle ne provoquera sans doute pas de perturbation dans la communication⁹. Les choses se passent autrement lorsque les deux systèmes déictiques sont très différents l'un de l'autre, comme c'est le cas pour de nombreux couples de langues (voir sur ce point Denny (1978) et les contributions à Weissenborn & Klein (1982)).

7.1.2 L'anaphore

Les anaphoriques sont des éléments qui reprennent de l'information préalable ou s'y appuient pour la compléter. Les plus importants d'entre eux sont :

- (a) Les pronoms personnels de troisième personne (il, elle, eux, les, etc.), les pronoms possessifs, d'autres éléments de remplacement de SN comme ça.
- (b) Divers adverbes comme
 - auparavant, ensuite, alors, après ; all. zuvor, vorher (contrairement à vorhin qui est déictique), anschließend, dann, hinterher ; angl. before, subsequently, above, then, below
 - là, et les expressions qu'il contribue à former (par là, là-dessus, etc.) all. da et ses multiples combinaisons (dahinter, darin, damit, etc.)
 - ainsi, donc ; all. so (au sens de 'de la façon mentionnée précédemment dans le discours') ; angl. so, thus
 - aussi, également, (au sens de 'validité d'un point de vue exprimé précédemment'), non (au sens de 'le point de vue exprimé précédemment n'est pas valable')
 - l'article défini (dans bien des cas) et les démonstratifs, par ex. à ce moment-là, etc.

Beaucoup de ces expressions peuvent s'utiliser de façon non seulement anaphorique, mais aussi déictique, et bien souvent, l'information préalable (textuelle) et l'information situationnelle contribuent ensemble à l'interprétation de l'élément anaphorique.

Dans les états de langue achevés, les anaphoriques sont les moyens linguistiques les plus importants pour assurer la cohésion du discours. On a jusqu'ici très peu d'études sur la façon dont ils se développent chez les apprenants; la seule recherche d'importance en ce domaine est Huebner 1983. Les pronoms personnels constituent une exception, car ils ont donné lieu à plusieurs études (par ex. Felix & Simmet 1982, qui contient d'autres références). Cependant, il s'agit moins de la fonction anaphorique en tant que telle que des pronoms comme paradigme fermé lié à la flexion verbale et de l'expression de la personne¹⁰. (De la même façon, les rôles déictiques et anaphoriques des pronoms sont assez négligés dans l'enseignement des langues.) Selon la seule étude jusqu'ici qui envisage explicitement la fonction anaphorique (et déictique) des pronoms (Klein 1981; Klein & Rieck 1982), la fonction anaphorique joue apparemment un rôle très restreint dans les systèmes élémentaires d'apprenants : l'apprenant renonce dans un premier temps à reprendre explicitement des informations préalables. Pour l'acquisition des pronoms personnels dans leur ensemble, on a l'évolution suivante (d'après Klein & Rieck 1982) :

1. Le système déictique de la relation à l'énonciateur (ich, "je") et de la relation à l'interlocuteur (du, "tu") est acquis très tôt, mais au début sans distinction singulier / pluriel. Par exemple, la forme "ich" est acquise, mais elle peut également signifier wir ("nous"). Le nominatif est acquis avant les formes dépendantes (mich, mir, l'accusatif et le datif)¹¹. Parmi les autres formes déictiques, on trouve aussi da (au sens de 'ici' et 'là', spatiaux) et jetzt (maintenant) très tôt.
 2. Dans les systèmes élémentaires d'apprenants, les pronoms anaphoriques sont représentés exclusivement par la forme das (souvent réalisé [dæs], ce qui peut également renvoyer à dies (= cela, ça, ce)). Même des apprenants très avancés en général restent très éloignés de la langue cible sur ce point.
 3. Les pronoms anaphoriques manquants sont souvent remplacés par la reprise des éléments nominaux déjà mentionnés. Dans beaucoup de cas, ils sont simplement omis, c'est-à-dire qu'on a une ellipse au lieu d'une reprise anaphorique (voir là-dessus le paragraphe suivant).
- Rappelons brièvement dans cette perspective l'exemple 1 à la section 5.3 : on y commente les résultats d'un test de répétition de la phrase "Veilicht hat sie ihn zu Hause bei ihren Eltern vergessen" (elle l'a peut-être oublié à la maison chez ses parents). Aucun des 18 locuteurs testés

n'a repris ihn (l'), et seulement la moitié sie (elle), ce qui coïncide avec les résultats résumés ci-dessus.

Il est difficile de s'expliquer pourquoi l'apprenant accorde pendant longtemps si peu d'importance aux anaphoriques, composante centrale du discours, et se repose, bien au-delà de ce que la langue cible tolère, sur deux autres moyens, la répétition simple et l'ellipse. Nous y revenons au paragraphe suivant.

7.1.3 L'ellipse

Dans la deixis et l'anaphore, des expressions spécifiques, les déictiques et les anaphoriques, sont utilisées pour marquer le lieu où information énoncée et information contextuelle s'associent pour produire le sens. En revanche dans l'ellipse, l'information contextuelle n'est plus indiquée par des moyens linguistiques; ce qui est indiqué par la structure de l'énoncé, c'est simplement la place dans l'énoncé où le destinataire doit insérer l'information contextuelle. Ainsi, tout locuteur connaissant le français complètera l'énoncé

(3) Wolfgang

par "... est parti en voyage" s'il est précédé de la question "qui est parti en voyage?", mais par "Le prénom de Goethe, c'est ..." lorsqu'il est précédé de la question "Quel est le prénom de Goethe?".

Les informations parallèles requises ne se trouvent pas obligatoirement à l'énoncé précédent, comme dans l'exemple ci-dessus; elles peuvent aussi provenir de connaissances du monde, comme dans les informations météorologiques, ou d'informations situationnelles, comme lorsqu'on commande dans un café "La même chose!". Les éléments manquants peuvent aussi venir après coup, être fournis dans le contexte aval (souvent sous la forme d'une coordination), comme dans "Il a choisi et elle a payé le tableau" (l'interlocuteur insère 'le tableau' après 'a choisi'). L'interaction entre information contextuelle et information énoncée apparaît également lorsqu'on utilise un pronom avant le nom correspondant¹², comme dans "Depuis qu'il a rencontré Maria, Rainer est devenu mélancolique".

Les ellipses ne sont pas arbitraires; on ne peut pas omettre au hasard un élément d'un énoncé en espérant que le contexte permette de le reconstituer. Ainsi, à la question "Qui a épousé qui?", on ne peut pas répondre "Rainer a Maria", ni "Rainer épousé Maria" (ni "Rainer Maria"). Il existe des règles déterminant à quelle place dans l'énoncé quelque chose peut ou doit être omis. Ces règles n'ont pas été étudiées très à fond¹³, sauf pour certains cas où l'information parallèle est fournie juste avant par des moyens linguistiques, ce qui se produit dans des questions auxquelles on répond, des affirmations que l'on complète ou rectifie partiellement, ou dans la première partie d'une structure coordonnée, comme dans les trois exemples suivants :

(4) Qui a offert ça à qui? - Maria à Rainer

(5) Paul a offert ça à Jeanne? - Non, Maria à Rainer.

(6) Paul a fait un cadeau à Jeanne et Maria à Rainer.

Nous n'allons pas tenter de décrire toute la complexité (ou ce qu'on en sait jusqu'ici) des règles d'usage de l'ellipse en français ou en allemand (voir à ce sujet Klein 1984). Dans l'acquisition des systèmes élémentaires d'apprenants, l'ellipse, en tant que la forme la plus pure d'intégration au contexte, a une importance toute particulière, et ce de trois points de vue :

1. Les apprenants, surtout aux premières étapes, recourent à l'ellipse d'une façon qui excède de beaucoup les possibilités offertes par la langue cible, et la construction des énoncés se centre autour des éléments qui ne peuvent pas être reconstruits de par les informations contextuelles. A titre d'exemple, des énoncés comme (1) ci-dessus "Moi un pain" dans la boulangerie, qui peuvent être parfaitement corrects en réponse à une question donnée ("Et pour vous, Monsieur, ce sera?"), sont utilisés en l'absence des présuppositions contextuelles requises (par exemple si la vendeuse vient de dire : "Bonjour"). Notons que même dans ce cas, la communication reste possible, vu l'importance décisive des connaissances du monde et des informations situationnelles : l'apprenant peut donc se permettre de violer les règles d'usage de l'ellipse.

2. Un autre problème se pose lorsque l'apprenant, étant donné son répertoire linguistique limité, est obligé d'omettre dans son énoncé un élément qui ne pourra pas si facilement être reconstruit par son interlocuteur à partir de ses connaissances parallèles. Des "ellipses" de ce type n'ont au départ rien à voir avec la question de l'intégration au contexte, c'est-à-dire de l'adaptation de l'information énoncée au flux d'information dans son ensemble. Mais elles sont souvent impossibles à distinguer formellement des ellipses à proprement parler, telles qu'elles

peuvent apparaître dans chaque langue de façon tout à fait grammaticale. Ce problème constitue une vraie difficulté dans l'analyse des systèmes d'apprenants.

3. Le fait qu'une information donnée soit accessible à l'interlocuteur, fasse partie, potentiellement, de ses informations parallèles, est une condition nécessaire mais non suffisante pour laisser cet élément implicite. Il faut également qu'on sache quel élément des informations parallèles doit être inséré à quelle place d'un énoncé. Les informations situationnelles permettent normalement à l'interlocuteur d'identifier le locuteur dans une situation donnée, l'identité du locuteur fait donc partie des informations parallèles dont il dispose. Mais cela n'autorise pas le locuteur pour autant à omettre le pronom "je"; après tout, il pourrait choisir de parler de quelqu'un ou de quelque chose d'autre. Nous mentionnons ce point pour insister sur le fait qu'il ne faut pas confondre "information donnée", c'est-à-dire des éléments faisant partie des informations parallèles, et "topic" ou thème d'un énoncé. Ce que le locuteur peut faire, c'est de suivre un principe général comme le suivant :

- (7) Un élément qui a été introduit dans un énoncé précédent dans une fonction donnée (par exemple en fonction sujet) reste valable dans cette fonction jusqu'à indication du contraire.

Au fond, (7) est une règle d'ellipse très générale, qui n'existe d'ailleurs pas sous cette forme en français ou en allemand, mais qui a des équivalents dans ces langues¹⁴.

Un principe de ce type est une façon de résoudre le problème de l'intégration au contexte de façon locale. Mais cette solution exige que les énoncés et particulièrement les séries d'énoncés soient bâtis de façon adéquate, par exemple en introduisant l'élément explicitement dans le premier énoncé, et en construisant tous les énoncés subséquents de façon identique. Comme nous avons essayé de le montrer en 6.1, c'est effectivement le principe selon lequel sont construites beaucoup de productions d'apprenants : le segment initial, le support, est introduit et reste valable jusqu'à ce qu'il soit remplacé par un nouveau support. Mais chaque énoncé qui suit contient un nouveau focus. Cette technique rend également partiellement superflu l'emploi d'anaphoriques, au moins pour ceux qui n'apportent pas d'information nouvelle, comme il, elle (contrairement à ceux qui s'accrochent à ce qui est déjà donné pour le modifier comme ensuite). Le prix à payer pour cette technique est un ordre des éléments assez rigide. C'est ce que nous allons considérer au paragraphe suivant.

7.1.4 L'ordre des mots et l'intonation

Dans les états de langue achevés, l'ordre des mots dépend de nombreux facteurs. L'un d'entre eux est la répartition entre information déjà donnée et information nouvelle. Dès 1931, Behaghel avait déjà formulé une règle générale selon laquelle l'information ancienne précède l'information nouvelle. Cette idée fut ensuite développée par de nombreux chercheurs, particulièrement ceux de l'école de Prague, selon lesquels il existe une "dynamique communicative" croissante dans l'énoncé, c'est-à-dire que les segments venant après ont en général une valeur d'information supérieure à ceux qui viennent en premier (voir par exemple Sgall et al. 1973). En conséquence de cette répartition de l'information, les éléments déictiques et anaphoriques, de même que les ellipses, apparaissent de préférence au début des énoncés.

On peut toujours s'écarter de cette "répartition normale de l'information". Examinons les quatre paires d'énoncés qui suivent¹⁵ :

- (8) (a) Qu'est-ce que Pierre a fait? (b) (Pierre a) dansé
(9) (a) Qui a dansé? (b) Pierre (a) dansé
(10) (a) Qui a fait quoi? (b) Pierre (a) dansé
(11) (a) Qu'est-ce qui s'est passé? (b) Pierre a dansé

Chacune des quatre questions fournit des informations préalables différentes pour la réponse. Ainsi, la répartition de l'information en (8b) est inverse de celle de (9b). En (8b), seul le verbe danser est nouveau, Pierre a (et le passé composé) sont déjà donnés et peuvent, dans ce cas, être supprimés, selon les règles d'usage de l'ellipse en français; la répartition de l'information peut être considérée comme normale. En (9b), c'est Pierre qui est nouveau, et a dansé est donné; la répartition de l'information est donc inversée. En (10b), tout ce qui est donné est que quelqu'un a fait quelque chose, tant Pierre que dansé sont nouveaux, et seule la relation entre les deux par a + participe passé est donnée. Enfin en (11b), rien n'est donné au préalable (sauf la perspective temporelle). C'est pourquoi la même suite de mots peut correspondre à des répartitions de l'information très différentes. Ces différences peuvent être indiquées en partie par l'intonation. Ainsi, (9b) commence par une syllabe accentuée et sur un ton haut, et la courbe intonative descend ensuite progressivement; (8b) commence sur un ton moyen, et dansé est affecté d'une double inflexion, une montée jusqu'à un ton culminant suivie d'une descente vers un ton bas.

En simplifiant un peu, on peut dire que l'élément nouveau est mis en relief par de brusques changements de ton.

Cette interaction étroite entre ordre des mots, intonation et distribution de l'information est parfois encore plus nette. Si l'on raisonne sur des couples d'exemples en allemand ou en anglais parallèles à ceux que nous avons commentés en français :

(8'-11'ab) Peter hat gekocht

(8"-11"ab) Peter has smoked

on constate que dans les cas 8 et 9, l'ordre peut être inversé (gekocht hat Peter), avec des changements concomitants dans les courbes intonatives. C'est ce qu'on appelle la "topicalisation" (ici du lexème verbal); la forme fléchie hat sert de pivot et reste dans tous les cas en seconde position. Ce renversement de l'ordre des éléments n'est pas possible dans les cas 10 et 11.

Du point de vue de l'intégration au contexte, des observations comme celles-ci ont plusieurs implications. Un état d'information donné permet un certain degré de liberté dans l'ordre des éléments de la phrase, en liaison avec l'intonation. Pour pouvoir utiliser ces libertés de façon conforme à la langue cible, le système de l'apprenant doit avoir atteint certains préalables. Par exemple, l'apprenant doit pouvoir garder constante la position de l'élément fléchi, sinon il y a ambiguïté sur le constituant topicalisé. De même, il doit en principe être capable de marquer les différences de cas, sinon il y aura ambiguïté sur ce qui est objet ou sujet de la phrase. Ce qui montre que l'intégration au contexte a des implications pour la synthèse de l'énoncé. Ce n'est que lorsqu'il disposera de moyens syntaxiques et lexicaux suffisants que le locuteur aura une marge de liberté pour donner à son énoncé et aux informations qu'il contient un poids variable dans le flux global d'information.

En concluant cette section sur différents moyens grammaticalisés d'intégrer entre l'information énoncée et les informations parallèles¹⁶, remarquons que dans l'état actuel des connaissances dans notre domaine, on ne peut encore qu'esquisser la façon dont se déroule le processus d'acquisition pour ce qui les concerne. Dans la section suivante, nous allons essayer de montrer de façon plus détaillée sur un domaine particulier, l'expression de la temporalité, comment les informations parallèles et ce qui est explicité dans l'énoncé s'intègrent et comment l'équilibre se modifie peu à peu en faveur d'une plus grande indépendance à l'égard de ces informations contextuelles.

7.2 L'expression de la temporalité dans les lectures d'apprenants

En allemand comme dans beaucoup de langues, tout énoncé contient obligatoirement une relation temporelle : ce qui est asserté est situé dans le temps par rapport au moment de l'énonciation. Cette spécification est liée au verbe fléchi. Il n'est donc pas exagéré de dire que l'expression de la temporalité est une propriété fondamentale des énoncés dans les langues européennes. Dans les lectures élémentaires d'apprenants, l'apprenant ne dispose pas de formes fléchies et ne maîtrise pas la conjugaison. C'est pourquoi il est intéressant de voir comment - et si - il exprime la temporalité et comment il progresse en direction de la langue cible. En 7.2.1, nous traitons de l'expression de la temporalité en général comme un aspect de la mise en contexte, puis en 7.2.2, nous décrirons de façon plus approfondie un assez long extrait de discours d'un lecteur élémentaire d'apprenant.¹⁷

7.2.1 La temporalité

L'expression "temporalité" au sens large réfère à différentes spécifications temporelles des événements (actions, processus, états de choses, etc.; nous dirons pour les englober tous des "événements"). En allemand et dans beaucoup d'autres langues, on observe une tripartition de ces spécifications :

1. La *localisation temporelle* (ou temporalité au sens strict) réfère à la relation temporelle entre l'événement et un point de référence donné. Ce point de référence doit être ancré dans les connaissances générales du locuteur et du destinataire - connaissances situationnelles ou savoirs sur le monde. Le premier cas se produit lorsque le moment de l'énonciation est pris comme point de référence; on parle alors d'origo déictique. Mais il est également possible de prendre comme moment de référence le moment d'un événement ancré dans la connaissance du monde (comme la naissance de Jésus-Christ); on parle alors par analogie d'origo calendaire. Les relations temporelles entre une origo et l'événement exprimé sont par exemple "avant", "après", "inclus", "simultané", etc.

2. *L'aspect* renvoie aux différentes façons dont le locuteur dispose pour envisager l'événement, par exemple comme "achevé" ou "inachevé". Dans beaucoup de langues, comme les langues slaves, cette catégorie joue un rôle plus important que la localisation temporelle. Son importance en allemand est discutée. Comme elle est moins pertinente pour le problème de la mise en contexte, nous ne nous y étendrons pas davantage.

3. *L'aktionsart, ou mode d'action*, réfère aux caractéristiques temporelles intrinsèques de l'événement, telles qu'elles sont contenues dans le sens lexical du mot (en général un verbe), comme le caractère ponctuel, duratif, inchoatif, etc. En allemand, le mode d'action est souvent marqué par des préfixes (cf. blühen - aufblühen - verblühen = fleurir - s'épanouir - faner). Le mode d'action est également peu affecté par l'intégration au contexte.

Dans ce qui suit, nous nous pencherons sur la localisation temporelle (la temporalité au sens strict). Assurer cette localisation est clairement un problème d'intégration au contexte. Sa caractérisation doit être exprimée en rapport avec les connaissances du destinataire dans la situation donnée, dont émane par exemple le moment d'énonciation. Pour exprimer comme il se doit la temporalité, on a besoin au minimum des quatre dimensions suivantes :

- (12) 1. Une représentation du temps commune - ou du moins suffisamment semblable chez le locuteur et le destinataire ;
2. des points de référence primaires communs, comme l'origo déictique ou calendaire;
3. des moyens d'exprimer des durées et des relations temporelles, par exemple des expressions adverbiales ou le marquage temporel du verbe ;
4. certains principes discursifs, s'appuyant sur la connaissance du monde des interlocuteurs, particulièrement sur les savoirs concernant la nature des événements et leur déroulement normal.

Nous allons traiter brièvement des trois premiers aspects et nous étendre davantage sur le quatrième.

Des cultures différentes se sont élaboré des représentations du temps qui diffèrent. Dans nos pays, on admet¹⁸ que le temps est une sorte de flux homogène et irréversible, que l'on peut scinder en segments (espaces de temps ou intervalles). Des événements particuliers peuvent occuper chacun un point ou un intervalle dans ce flux temporel, ce qui permet d'établir une relation entre un événement donné et un autre événement ou un intervalle de temps particulier, par exemple le point de référence premier, ou origo.

N'importe quel événement peut fournir ce temps de référence, pour autant qu'il soit contenu dans le savoir sur le monde ou dans les connaissances situationnelles du locuteur et du destinataire. Un temps privilégié dans ce sens est l'événement que constitue l'énoncé en cours, en d'autres termes le moment de l'énonciation, car il est normalement évident pour le destinataire. C'est pourquoi toutes les langues naturelles connues utilisent cette "origo déictique", et possèdent une série d'expressions déictiques qui sont fondées sur elle (voir également la section 7.1.1). Il est vrai que le moment de l'énonciation est en changement constant. De plus, cela pose problème d'y recourir dans la communication écrite, où le moment de la parole et celui de sa réception ne coïncident pas, si bien que le destinataire n'a pas d'accès direct au premier. Dans ce cas, il est possible de choisir comme temps de référence un événement qui est considéré comme important dans la culture considérée pour une raison ou pour une autre, et qui est donc partie intégrante du savoir sur le monde de tous les membres de cette culture. Dans notre culture, la naissance du Christ est un événement de cette sorte, qui peut fonctionner comme "origo" calendaire, mais ce pourrait être aussi bien l'une des révolutions. Cette possibilité n'est pas utilisée si régulièrement dans toutes les langues, mais elle est très répandue. Une troisième possibilité consiste à introduire d'abord explicitement un temps de référence dans le discours. Une "origo spécifique", comme "quand j'étais petit", ou "après la fin du monde", fait également partie de l'information préalable, de même que l'origo déictique ou calendaire fait partie du savoir sur le monde (qui peut être plus ou moins spécifique d'une culture). Mais cette dernière possibilité est un cas dérivé, dans la mesure où l'introduction d'un temps de référence de ce type repose généralement sur une origo déictique ou calendaire.

Quand le locuteur peut être sûr que la représentation du temps et l'origo sont incluses dans les connaissances générales du destinataire, il peut essayer de mettre l'événement à mentionner en relation avec ce savoir. Pour ce faire, il a besoin des expressions, spécifiques à chaque langue, désignant les intervalles de temps et les relations temporelles. Dans les intervalles temporels, on trouve par exemple : seconde, moment, jour, époque, éternité; dans les relations temporelles : a avant b, a simultanément à b, a contenu dans b, etc., a et b désignant des intervalles de temps. Pour les caractériser, toutes les langues disposent d'un riche répertoire d'expressions simples et complexes. Les deux procédés les plus importants sont les suivants :

1. les expressions adverbiales, adverbes simples (hier, ensuite, maintenant, etc.), expressions prépositionnelles (au dîner, entre midi et deux heures, après la pluie) ou assimilées (l'été dernier, tout l'après-midi), et subordonnées (quand les poules auront des dents, avant que je parte, etc.). Beaucoup de ces expressions sont liées à une origo déictique (demain, il ya trois ans), ou bien à un moment de référence introduit précédemment (auparavant, trois ans après).

2. Le marquage du temps grammaticalisé (nous écrivons Temps; cf. anglais 'tense', allemand 'Tempus'), qui est exprimé au moyen de suffixes, préfixes, changements de radical ou verbes auxiliaires. Le Temps est une catégorie déictique par excellence, c'est-à-dire qu'il est fondamentalement ancré sur une origo déictique. Il est vrai que cette relation peut être dérivée anaphoriquement, c'est-à-dire que le Temps d'une phrase s'appuie d'abord par anaphore sur un moment de référence introduit auparavant, et celui-ci à son tour s'appuie sur l'origo déictique.

L'interaction des expressions adverbiales et du Temps est très complexe et diffère d'une langue à une autre comme le développement de ces deux types de moyens; mais nous ne parlerons ici que des principes généraux (pour un traitement plus approfondi, voir Wunderlich 1970, Bäuerle 1977, Rohrer 1980, Grewendorf 1982).

Si ces possibilités de marquer le temps étaient les seules, on ne trouverait pratiquement pas d'information temporelle dans les lectures élémentaires d'apprenants. Le travailleur espagnol dont on a déjà présenté le système d'apprenant fossilisé en 6.1 ne dispose par exemple d'aucune flexion verbale, donc d'aucun marquage du Temps, et il ne possède qu'un très petit nombre d'expressions adverbiales; et cependant, il est un excellent conteur d'histoires (cf. HDP 1979, chap. 3). Il opère très fréquemment avec des règles discursives, qui jouent un rôle important (mais non décisif) dans la langue cible également. C'est ce que nous allons développer maintenant plus en détail, pour comprendre l'expression de la temporalité dans les lectures d'apprenants.

Ce que nous entendons par règles discursives va être illustré par quelques exemples. Dans les deux phrases suivantes, qui comprennent chacune deux parties, les deux mêmes événements sont mentionnés :

(13) Jean est pris de fatigue et il s'endort

(14) Jean s'endort et il est pris de fatigue

Mais la succession dans le temps des deux événements n'est pas la même. C'est pourquoi (14) semble bizarre, car il est difficile de concevoir étant donné notre savoir sur le monde que quelqu'un s'endorme d'abord, et devienne fatigué ensuite. Cette réaction n'est d'ailleurs pas liée à une quelconque relation causale entre les deux événements. Il est vrai que l'on s'endort souvent parce qu'on a été pris de fatigue. Mais le même effet d'étrangeté émane également de la phrase suivante :

(15) Jean s'est endormi et il a éteint la lumière

où l'on n'a pas de relation causale. On peut résumer ces observations et d'autres apparentées en une règle discursive, que nous appellerons le "principe de l'ordre naturel" (PON), et qui peut être formulée ainsi :

(16) PON : L'ordre dans lequel les événements sont mentionnés correspond à leur ordre de succession dans la réalité, sauf mention du contraire.

Ce principe a été proposé sous diverses variantes par de nombreux auteurs (cf. Clark 1971, Labov 1972b). Au fond, les Grecs de l'Antiquité le connaissaient déjà, lorsqu'ils désignaient ses exceptions comme "hysteron proteron" (ce qui précède vient après). Sous la forme ci-dessus, le PON est certainement inadéquat. Dans

(17) Jean s'est endormi. Marie s'est sentie fatiguée

il n'est pas exclus que l'événement b (mentionné en second) se passe avant ou pendant l'événement a. C'est valable aussi pour les deux exemples suivants, bien que l'on soit plutôt tenté de les interpréter selon le PON :

(18) Jean s'est endormi, et Marie s'est sentie fatiguée

(19) Jean s'est endormi. Il s'est senti fatigué.

Le dernier exemple ne donne pas forcément une impression de non-sens - ce serait le cas si l'on suivait le PON. Le fait que le PON soit activé ou non dépend donc de facteurs comme les suivants : s'agit-il de deux propositions coordonnées ou de deux phrases indépendantes mises bout à bout? le sujet change-t-il? Ainsi le PON est clairement actif lorsque dans une séquence coordonnée le sujet ne varie pas et qu'il fait l'objet d'une ellipse dans la seconde proposition :

(20) Jean s'est endormi et s'est senti fatigué.

Ce qui semble décisif, c'est le fait que les deux événements soient vus comme des composantes ("sous-événements") d'un unique événement complexe. Cet "événement-cadre" possède une structure temporelle plus ou moins nette, dont on suppose qu'elle est familière à

l'interlocuteur de par sa connaissance du monde. Les sous-événements sont alors ordonnés dans la structure temporelle de l'événement-cadre.

Le fait qu'une suite de phrases suive le PON ou non dépend donc de deux facteurs :

1. la structure temporelle de l'événement-cadre;
2. le degré de liaison, ou "cohésion", grammaticale entre les phrases successives : ainsi, les phrases coordonnées sont liées plus étroitement que des propositions indépendantes qui se succèdent par asyndète (comme (17) ou (19)). Le changement de sujet grammatical diminue la cohésion, les éléments anaphoriques ou même les ellipses l'augmentent.¹⁹

Comme on le voit dans les exemples ci-dessus, l'événement-cadre n'a pas besoin d'être mentionné explicitement. Mais par ailleurs, la mention explicite d'un tel cadre temporel de référence est un moyen efficace de préciser à l'avance les relations temporelles entre les sous-événements mentionnés ensuite. Selon la densité du réseau temporel ainsi préstructuré, la mention des relations temporelles dans ce qui suivra devient plus ou moins superflue. Pour mettre cela en évidence, examinons trois exemples où il est fait d'abord mention d'un cadre temporel, dans lequel trois sous-événements sont ensuite introduits. La structure de ces exemples est de type a, β, γ, δ , où a, β , etc. sont des propositions qui expriment les événements a, b, c, d . Tous les événements sont marqués comme antérieurs au moment de l'énonciation; sinon, ils ne contiennent aucune autre indication temporelle :

(21) *Sie spielten ein Streichtrio. Wolfgang spielte die Geige, Norbert spielte das Cello, und Christiane die Viola d'Amore.* *

(22) *Sie hörten sich ein Streichtrio an. Jürgen wurde müde, gähnte und schlief ein.***

(23) *Ihr Schicksal war gleichermaßen traurig. Maria heiratete einen Metzger, Peter emigrierte nach Schweden, und Hans starb eines frühen Todes.****

(NdT : Le raisonnement qui suit porte sur les exemples allemands - et pourrait porter sur leurs traductions anglaises par exemple, mais il n'est pas valable sur leurs traductions françaises puisqu'à un seul temps du verbe, le prétérit, dans les phrases allemandes (21) à (23), répondent nécessairement en français l'imparfait, le passé composé ou le passé simple selon les cas, qui apportent d'autres informations d'ordre temporel au sens large sur le déroulement des actions, en plus de la pure valeur temporelle "antérieure au moment de la parole".)

(21) *Ils jouaient un trio à cordes. Wolfgang jouait du violon, Norbert jouait du violoncelle et Christiane jouait de la viole d'amour.*

(22) *Ils écoutaient/écoutèrent un trio à cordes. Jürgen s'est senti fatigué, a baillé et s'est endormi.*

(23) *Leur destin fut également lamentable. Maria épousa un charcutier, Peter émigra en Suède, et Hans mourut très jeune.*

En (21), personne ne va supposer que les sous-événements b, c, d sont successifs, c'est-à-dire que le PON ne s'applique pas. Nos connaissances du monde sur l'événement-cadre "jouer un trio à cordes" nous indiquent (si nous sommes cultivés) que la relation temporelle entre b, c et d est plutôt "simultané" que "avant". En (22), il y a également un événement-cadre, mais il définit des contraintes moins fortes pour les trois sous-événements qui suivent, l'ordre dans lequel ils peuvent se dérouler est assez libre. Ici, étant donné la forte cohésion entre β, γ, δ , les trois sous-événements b, c, d fusionnent en un événement ("le comportement de Jürgen") qui à la fois se situe "dans" a et suit pour ce qui le concerne le PON. En d'autres termes : à l'intérieur du "cadre général" a introduit explicitement, se trouve un autre "événement global" $b + c + d$, dont les relations temporelles internes sont régies par le PON. Enfin en (23), l'"événement-cadre" a est bien épuisé par les sous-événements b, c, d , mais ce cadre n'impose pratiquement aucune contrainte, et les sous-événements qui le suivent, étant donné leur faible cohésion, ne constituent pas entre eux un événement régi par le PON. Leurs relations temporelles sont indéterminées.

Une meilleure formulation des règles discursives telles que (16) devrait montrer comment les divers types de cohésion dans une suite de propositions conduisent à supposer un événement unifié doté d'une structure temporelle déterminée. Nous n'avons pu qu'esquisser ce point à propos des exemples qui précèdent, et ne pouvons pas le développer davantage ici : espérons que le principe de base en est clair. Dans les états de langue achevés, ces règles discursives, quelles qu'elles soient, ne sont qu'un moyen parmi d'autres. Le locuteur dispose de nombreux moyens d'expression qui lui permettent de caractériser de façon explicite toutes sortes de relations temporelles. Plus ces moyens sont limités, plus le poids de ces règles devient prédominant, c'est-à-dire moins l'apprenant peut s'affranchir de l'ordre d'exposition qu'elles imposent. Dans la section suivante nous allons examiner l'exemple d'un système d'apprenant dont le répertoire linguistique est très restreint et qui est donc très dépendant des règles discursives pour l'expression des relations temporelles.²⁰

7.2.2 La temporalité dans un lecte élémentaire d'apprenant

Nous allons maintenant examiner un assez long récit d'un apprenant possédant un système élémentaire. Une Italienne dont les connaissances en allemand sont très restreintes (son acquisition s'est effectuée sur le tas en deux ans de séjour) raconte un accident du travail subi par son mari. Le récit s'insère dans une conversation avec deux germanophones, au cours de laquelle il était question entre autres des problèmes de sa vie en Allemagne²¹. Avant d'analyser le récit lui-même, nous allons caractériser brièvement le répertoire linguistique de la locutrice. Les observations suivantes sont fondées sur un fragment long (environ 1100 mots de texte) tiré de la même conversation :

1.1 Le texte n'a ni verbes auxiliaires ni copule.

1.2 Il ne contient pas de flexion verbale; on observe bien quelques variantes phonétiques dans les formes des 15 "verbes" différents (cf. 6.1) qui apparaissent dans le texte (par ex. sag, sage, sagen), mais ces variantes n'ont pas de fonction grammaticale.

1.3 On trouve un verbe modal : "wollen", par ex. dans "ich wollen arbeiten" : 'je voul- travaill-'), qui n'est pas conjugué (ici, en (16) ci-dessous, la forme correcte en allemand serait "will").

1.4 La locutrice utilise - un peu en contraste avec 1.2 - deux formes participiales isolées, "gestorb" ('mort') et "gearbei" ('travaill-'), dont la fonction n'est pas claire.

En d'autres termes, on ne trouve pratiquement rien du système temporel de la langue cible.

2.1 Deux adverbes déictiques sont utilisés régulièrement, dann ('après', 'alors') et jetzt ('maintenant'); on trouve aussi sporadiquement morgen ('demain') et einmal ('une fois', au sens d'un moment précis dans le passé).

2.2 On trouve fréquemment des expressions adverbiales qui expriment une durée; elles sont généralement de forme Q + N, où Q = ein, zwei, drei, ... ('un', 'deux', 'trois') et N = Woche, Monat, Jahr ('semaine', 'mois', 'année').

2.3 Il n'y a pas d'expressions adverbiales avec préposition (à deux exceptions près : bei Arbeit, auf Arbeit ≈ 'à travail'), mais le plus souvent de simples SN dans cette fonction, comme ses Uhr (cf. "um sechs Uhr", 'à six heures'), diese Mona (cf. "in diesem Monat", 'ce mois-ci'), Februar ("im Februar", 'en février'), ainsi que de nombreux chiffres pour les années.

2.4 La seule conjonction temporelle utilisée régulièrement est wann (pour All. "wann" + "wenn" + "als" = 'quand'), par ex. dans wann meine Mann Unfall, nix gu ('quand mon mari accident, pas bien').

2.5 Contrairement à ce qui se passe dans la langue cible, le mot fertig ('fini') est utilisé régulièrement pour exprimer le caractère clos, révolu, d'un événement. Il est généralement placé devant l'expression qui désigne cet événement, par ex. ich fertig arbeite, sage Chefin (à peu près 'j'ai fini de travailler, dit la chef') ou bien fertig Arbeitsamt bezahle (sans doute ('quand) l'ANPE a cessé de payer'). Quand cet événement est clair d'après le contexte, on trouve aussi fertig seul dans cette fonction, par ex. dans wann fertig, Doktor sage ('quand fini, docteur dit') signifie, d'après le contexte : 'à la fin de son séjour à l'hôpital, le médecin a dit'.

Au début de ce chapitre (cf. (12)), nous avons énuméré quatre composantes requises pour résoudre un problème précis de mise en contexte : pouvoir exprimer la temporalité. Ce sont : une représentation du temps commune aux interlocuteurs (fournie par la connaissance du monde), des "moments-repères" qui leur soient également communs (fournis par la connaissance de la situation ou par des connaissances du monde), un répertoire d'expressions, et des principes discursifs. Dans le cas présent, la narratrice peut admettre que les deux premières composantes ont été données par son interlocutrice allemande. Son répertoire d'expressions est en revanche extrêmement restreint et il lui faut jouer au mieux avec les moyens dont elle dispose, elle doit donc s'appuyer fortement sur des principes discursifs. Examinons maintenant comment elle accomplit une tâche langagière précise qui exige des déterminations temporelles variées : narrer un épisode de sa vie.

La transcription qui suit était originellement phonétique; nous l'avons retranscrite en orthographe approximative pour une meilleure lisibilité, et avons ajouté des chiffres par commodité. + signifie une pause courte. Juste avant ce passage, la conversation portait sur divers problèmes rencontrés par la locutrice depuis son arrivée en Allemagne. Elle n'a pas été interrompue par son interlocutrice, sauf au début.

<<texte allemand cf. ZSE p. 142-143>>

(NdT : la traduction que nous proposons de cette séquence vise à donner au lecteur ne connaissant pas l'allemand une idée suffisamment précise des moyens linguistiques utilisés par la narratrice pour tirer profit du commentaire, à portée générale, de l'auteur; les moyens utilisés par un apprenant de français possédant un système similaire seraient parfois différents)

(24)

- (1) *andre Problem, Problem, wann mein Mann Unfall, ooh*
autre problème, problème, quand mon mari accident, ooh
[question sur la façon dont ça s'est passé]

- (2) *ein Jahr, däs Oktober, ja*
un an, ça octobre, oui
- (3) *Auf Arbeit*
au travail
[demande de raconter l'accident]
- (4) *Mein Mann Unfall ?*
accident mon mari ?
[oui]
- (5) *Arbeit* (6) *Bei Arbeit, arbeite oben, un dann kaputt.*
travail (6) au travail, travaille en haut, et après crac
- (7) *vielleicht + andere Kollegen sage, vielleicht + gestorb*
peut-être + autres collègues dit, peut-être + mort
- (8) *un dann telefoniere Klinik, Klinik Heidelberg, Ambulanz,*
et après téléphone clinique, clinique Heidelberg, ambulance
- (9) *un dann fort in Klinik,*
et après parti à clinique
- (10) *Ich nix sage Arbeit*
moi rien dit travail (= on ne m'en a rien dit à mon travail)
- (11) *mein Cousin xxx da in Fabrik*
mon cousin [1 sec. incompréhensible] + là à l'usine
- (12) *un dann sage* (13) *dein Mann + Unfall*
et après dit (13) ton mari + accident
- (14) *Ich fertig arbeit,* (15) *sage Chefin,*
je finis travail (15) dis la chef
- (16) *Ich wollen mit hin Heidelberg, Krankenhaus,*
je voul- Heidelberg hôpital, avec lui
- (17) *da mein Mann*
mon mari là-bas
- (18) *Ja, gut, Chefin sagen*
oui, bon, la chef dit
- (19) *Ich fort in Krankenhaus,* (20) *un dann wieder dort mein Mann*
moi parti hôpital (20) et après mon mari encore là
- (21) *Ich sagen,* (22) *vielleicht gestorb*
je dis (22) peut-être mort
- (23) *Drei Tage nix spreche, nix gucke, nix esse, nix drinke, wo ?*
trois jours parle pas, regarde pas, mange pas, boit pas, où ? (= qu'est-ce qui se passe?)
- (24) *Ich weiß net.*
Je sais pas.

Ce récit se poursuit encore (et il finit bien); cet extrait suffira à notre propos.

Les récits au sens où nous entendons ce terme²² sont des représentations subjectives d'épisodes spatio-temporels réels - c'est-à-dire d'un événement singulier, souvent très complexe, qui s'est produit à un endroit particulier à un moment particulier et que le locuteur rapporte et commente à sa façon. Dans un récit de ce type, la temporalité joue un triple rôle :

1. L'événement global doit être inséré dans le contexte discursif. Pour ce faire, sont mobilisés en particulier la localisation par rapport au moment de la parole (et éventuellement, ce qui nous intéresse moins ici, la relation à d'autres aspects du hic-et-nunc des interlocuteurs). L'événement doit recevoir un ancrage temporel.

2. L'événement global possède une structure interne complexe, constituée d'événements partiels et de diverses relations notamment temporelles entre ceux-ci, c'est-à-dire que l'événement partiel a peut être antérieur à b, contenu dans b, simultané à b, etc. Cette structuration temporelle interne doit être exprimée d'une façon ou d'une autre. La subdivision de l'événement global en événements partiels et la sélection de ceux que le locuteur souhaite fournir explicitement sont laissés à son choix, mais de toute façon, il doit donner à son histoire une charpente, et dès qu'il se décide à rapporter un certain événement partiel, il doit déterminer sa place dans cette charpente.

3. Le locuteur peut insérer en tout point de son récit des informations qui ne font pas partie de l'événement global et de sa structure temporelle, mais qui sont également "accrochés" à la charpente. Parmi celles-ci on trouve par exemple des informations d'arrière-plan ("mais oui, il est bien mon beau-frère"), des évaluations ("c'était peut-être une bêtise"), des prises de positions par rapport à l'attitude des protagonistes ("ça a dû l'étonner"), etc. Ces informations prises ensemble constituent l'"habillage" du récit.

Il est important de bien garder séparées ces trois fonctions de la temporalité. Si par exemple les propositions a et b se suivent et que a réfère à un événement partiel, b peut faire avancer l'action et référer à un autre événement partiel postérieur au premier; mais b peut aussi être un commentaire de a et donc interrompre la suite temporelle : comparons par exemple "il s'est cassé le bras, on a appelé un médecin" et "il s'est cassé le bras, ça arrive vite sur un chantier".

Revenons à notre récit. Son "ancrage" temporel est très simple. Après avoir introduit en (1) l'événement global 'accident', qui fournit le cadre temporel de ce qui suivra, la locutrice répond à la question sur la façon dont les choses se sont passées par une localisation temporelle : d'abord par un an, ça octobre, c'est-à-dire qu'elle relie l'événement au moment de la parole par "un an", sans spécification explicite de la relation elle-même (par quelque chose comme "il y a ..."); cette localisation est ensuite précisée par ça octobre", qui peut être interprétée comme "octobre dernier" ou "octobre de l'année dernière", mais les interlocuteurs sont au clair sur ce qu'elle visait à exprimer. De toute façon, le cadre temporel est donné : en octobre de l'année précédente. Ce cadre est encore précisé par l'indication au travail, indépendante du moment de la parole, le tout fournissant ce que Labov (1982) a appelé une "orientation".

Puis en (6), commence la suite d'événements partiels. L'énoncé (6) comporte trois segments, dont le premier au travail - en fait une répétition de (3) - inclut temporellement les deux suivants. On peut donc représenter cette construction, selon notre notation²³, de la façon suivante : "a', b' et après c'", avec des relations b dans a, c dans a et c après b. Dans le cadre spécifié par a' prend place une suite qui est marquée explicitement par et après. Cette suite se poursuit en (7), par deux énoncés parallèles modalisés chacun par 'peut-être' : peut-être + autres collègues dit et peut-être + mort.²⁴ Leur structure suit le 'principe d'orientation' (cf. 6.1). A partir de l'étude de nombreux apprenants (cf. HDP 1979 chap. 3), nous savons que peut-être sert souvent à marquer ce qui suit comme possible, hypothétique ou même contrefactuel, ce qui, combiné au contexte global suggère que la locutrice vise à exprimer quelque chose comme : "Après ça il se peut que / apparemment les autres travailleurs disaient / aient dit : il est peut-être mort / peut-être qu'il mourra / il va mourir". Le premier segment (= d') continue clairement la suite temporelle : d après b. La localisation de peut-être mort (= c) est moins évidente. La forme participiale ge-storb semble d'abord indiquer que c est avant d, donc que d est aussi un moment de parole, dérivé, le moment où les collègues parlent. Il est vrai que le fait qu'ils téléphonent à l'hôpital et l'y conduisent indique que cette supposition est fautive, et que peut-être mort signifie plutôt : "il pourrait mourir", ou "il va peut-être mourir". Cet événement est donc situé dans le futur par rapport au "moment de parole dérivé". Mais en même temps, il s'agit de discours rapporté direct, et modalisé : il ne s'insère pas de façon immédiate dans le flux du discours lié au hic-et-nunc de la locutrice. Le discours rapporté n'est plus en relation directe avec le moment de référence premier, un moment de référence secondaire est introduit, une "origo" secondaire, à savoir la situation de parole introduite dans le discours, et le discours rapporté est ancré dans cette situation de parole. On trouve très fréquemment cette technique de "l'ancrage répété" dans les récits des travailleurs immigrés.

Les deux énoncés suivants (8) et après téléphone clinique (= f) et (9) et après parti à la clinique (= g) assurent à nouveau la continuation de la chaîne temporelle, ce qui est marqué explicitement. Le cadre temporel initial a ("au travail" est abandonné au plus tard en g. Où exactement, ce n'est pas clair, nous ne pouvons qu'émettre des suppositions à partir de nos connaissances du monde : a servait à situer b, et c est ensuite marqué par rapport à b, d par rapport à c, etc. ; la relation entre c et a n'est qu'indirecte. Nous pouvons représenter schématiquement les événements partiels et leurs relations temporelles de la façon suivante (a [b signifie b est inclus dans a et a -> b "a précède b") :

(25) a [b -> c -> d -> f -> g
 > e

Ce schéma laisse indéterminée l'inclusion ou non de c dans le cadre fourni par a; e et f (ou g), tous les deux après d, ne sont pas situés par rapport l'un à l'autre. On peut représenter cette structure temporelle par la suite linéaire :

(26) a', b' et après c', peut-être d', e', et après f' et après g'

Les procédés discursifs sur lesquels nous nous appuyons pour dériver (26) de (25) sont les suivants :

- l'intégration au contexte (insertion dans une séquence, connaissance du monde)
- l'enchaînement (mise en séquence et marquage par "et après")
- le discours rapporté, c'est-à-dire l'ancrage temporel dérivé.

(10) marque le début d'une suite d'énoncés où la locutrice elle-même entre en scène. L'énoncé (10) est très dense : il signifie à peu près : on ne m'a pas joint à mon travail (ich ('je') tend à être employé pour 'me', 'moi' : cf. Klein & Rieck 1982). Comment cet événement, ou

plutôt ce non-événement, est-il relié temporellement à ce qui précède? Chaque événement particulier entretient en principe une relation temporelle claire avec le moment de la parole et avec les autres événements particuliers du récit, tout simplement parce qu'ils occupent un certain intervalle temporel, comme le moment de la parole ou les autres événements particuliers. Quel est donc l'intervalle temporel dans lequel on n'a rien dit à la narratrice? Un intervalle temporel pendant lequel cet événement aurait pu se réaliser ou était vraisemblable, situé entre l'accident et le moment où elle a été mise au courant. Les frontières de cet intervalle sont imprécises et ne sont pas explicitées. En tous cas, il est situé après c, le moment de l'accident.

La séquence se poursuit avec (11), dont malheureusement une petite portion est inaudible. Il semble que son cousin déjà au courant soit arrivé entre temps à l'usine, mais on ne peut pas dire si da ('là', 'alors') est à interpréter comme temporel ou spatial. En tous cas, cet événement se situe après tous ceux qui le précèdent dans le discours : l'enchaînement se poursuit avec (11), ainsi qu'avec (12) et et après dit. (12) introduit à nouveau un moment d'énonciation dérivé sur lequel s'appuie l'énoncé suivant *dein Mann + Unfall*. (13) s'écarte nettement du "principe de l'ordre naturel", l'événement auquel ce segment réfère se situe sans aucun doute possible avant l'événement exprimé en (12) puisqu'il s'agit de l'accident lui-même. En d'autres termes, l'introduction de moments d'énonciation dérivés auxquels s'ancrent des paroles rapportées permet de renverser le principe de l'ordre naturel tout naturellement. Ce procédé d'"ancrage réitéré" a également d'autres avantages pour résoudre le problème de la mise en contexte. Ainsi, il permet au locuteur de se référer à d'autres personnes par je et non il ou elle, c'est-à-dire de recourir à un élément déictique acquis très tôt plutôt qu'à un élément anaphorique, et ainsi d'utiliser au mieux son répertoire linguistique encore limité (voir à ce propos la section 7.1.2 ci-dessus).

C'est seulement (13) qui est du discours rapporté. En (14), la locutrice parle à nouveau d'elle-même. La relation temporelle relie (14) à (12), sautant par-dessus le discours rapporté. On retrouve *fertig* ('fini'), moyen pratique d'exprimer la fin d'une action : (14) peut être paraphrasé en "je me suis arrêtée de travailler". (15), étroitement lié à ce qui le précède (on remarque que le pronom personnel sujet *ich* ('je') est absent) introduit à nouveau une séquence de discours rapporté : (16)-(17). La relation temporelle entre le moment d'énonciation dérivé et le moment de (16) et (17) est cette fois 'simultané'. (18) introduit un nouveau moment d'énonciation dérivé, qui succède immédiatement au précédent, alors que le locuteur change. Les paroles rapportées sont très courtes, c'est un commentaire de type atemporel (oui, bon).

La suite (19), (20), (21) reprend la chaîne d'événements successifs : cette fois, (21) introduit du discours rapporté. (21) et (22) sont parallèles à (7) peut-être + autres collègues dit, peut-être mort. Le segment *sage* ('dit') n'est sans doute pas à interpréter au sens strict, mais plutôt comme "je pensais qu'il pouvait mourir". Cela ne change rien au principe : en effet, la notion de 'discours rapporté' inclut la citation de ses propres discours.

L'énoncé suivant (23) décrit une situation ("pendant trois jours il n'a pas parlé, pas regardé (i.e. était inconscient), pas mangé, pas bu"). Il est clair que l'intervalle temporel commenté ne se situe pas après le dernier événement non encadré (20-21) : (22) est du discours rapporté. La narratrice ne veut pas dire que son mari ait perdu connaissance après qu'elle a dit (ou pensé) qu'il pouvait mourir. On a donc une autre rupture du PON. Ici, il s'agit plutôt d'un nouveau cadre temporel qui comprend aussi les événements précédents. La durée de cet intervalle - mais non son début, qui s'infère de connaissances du monde - est explicité par le circonstant temporel initial. Le temps du dernier énoncé (24) est inclus dans le cadre temporel ainsi fourni : c'est en même temps l'intervalle de temps pendant lequel elle ne sait pas ce qui s'est passé.²⁵

Pour conclure, nous pouvons dire que la locutrice a eu recours à quatre procédés pour construire la charpente temporelle du récit :

1. L'encadrement temporel : un intervalle de temps est donné explicitement, et le temps du prochain événement mentionné sera inclus dans cet intervalle .
2. L'enchaînement : le moment d'un événement présent dans le discours sert de moment de référence pour l'événement suivant, ce qui est marqué soit par la simple mise en séquence sur la base du PON soit également par 'et après' .
3. L'ancrage réitéré : un verbe de parole introduit un moment d'énonciation dérivé, et le discours rapporté qui en dépend est relié déictiquement à ce moment d'énonciation dérivé.
4. Le redémarrage, comme en (10) ou en (23). Dans ces cas, la perspective est changée, par exemple par l'introduction d'un protagoniste, d'un nouveau lieu ou, comme en (23), d'un nouveau moment de référence. La façon dont un redémarrage se rattache à la suite d'événements qui précède ne peut se comprendre qu'à partir des connaissances du monde.

Tous ces procédés se trouvent aussi dans des lectures d'apprenants très avancés, et dans la langue cible. Ce qui est différent du cas que nous venons de voir, c'est le fait que notre

locutrice reste considérablement plus dépendante de ces procédés. Un locuteur qui dispose d'expressions adverbiales comme 'auparavant', 'pendant ce temps-là', etc. et des temps grammaticaux peut à tout moment s'écarter de l'ordre imposé aux énoncés par ces quatre procédés sans mettre en danger l'intercompréhension. Ici, ce n'est pas possible. (sur l'acquisition de la temporalité en français, voir notamment Trévisse 1986, Noyau & Vasseur 1986).

7.3 Conclusion

Nous voudrions conclure ce chapitre sur le problème de l'intégration au contexte par deux remarques. D'abord, nos connaissances sur la façon dont ce problème est résolu dans les lectures d'apprenants sont encore fragmentaires. L'objectif de ce chapitre n'était pas de résumer les résultats de recherches disponibles, mais de fournir une image des implications de ce problème pour le fonctionnement et le développement des lectures d'apprenants. Par ailleurs, les recherches sur l'interaction entre les savoirs extra-linguistiques et l'information contenue dans l'énoncé sont encore peu développées, c'est ce qui explique que nos connaissances en ce domaine soient encore loin d'offrir une vision globale des faits.

NOTES

7. L'intégration au contexte

1. Cette conception n'est pas propre au bon sens populaire, elle a également donné lieu à un courant important de recherches sur l'acquisition des langues étrangères, connue comme "l'analyse des erreurs" (cf. Corder 1967, Nickel 1972b, Richards 1974, Kielhöfer 1975, Cherubim 1980).
2. Il ne faut pas surestimer ces distinctions terminologiques. Une terminologie claire est souvent utile, mais la clarté d'un système terminologique peut parfois nuire au travail de recherche : les notions bien définies ne sont pas toujours des notions adéquates, et la toile que nous tissons avec nos concepts retient souvent autre chose que les réalités pertinentes.
3. Comme on l'a dit au début du chapitre 5, les "connaissances" du locuteur ne doivent pas être interprétées comme devant être obligatoirement adéquates à la réalité. Il faut plutôt les comprendre comme on dit de l'encyclopédie Larousse qu'elle contient les connaissances de notre temps, c'est-à-dire comme des informations dont certaines se révèlent fausses à chaque nouvelle édition.
4. On devrait plutôt dire : des pronoms personnels en fonction anaphorique, car un pronom comme elle peut aussi être utilisé déictiquement lorsqu'il réfère à une personne qui sans avoir été mentionnée précédemment est perçue dans la situation (par exemple en liaison avec un geste de monstration).
5. On laisse ici entre parenthèses la contribution approximative du mot à l'information globale de l'énoncé, c'est-à-dire la seule "signification lexicale" de l'expression concernée. Ce à quoi renvoie l'expression dans un énoncé donné, sa "référence", dépend aussi de l'information situationnelle; voir là-dessus Kratzer & Stechow (1979).
6. Cette description de la fonction de la deixis est très abrégée; voir pour un traitement plus approfondi des conceptions défendues ici Klein (1978).
7. L'anglais compte encore beaucoup d'autres déictiques de lieu comme over there, yonder (là-bas) ou, ce qui est plus important, left, right ((à) droite / gauche). Nous les laisserons de côté.
8. L'allemand *da* possède encore quelques autres significations, par exemple temporelles, que nous n'examinerons pas.
9. Il faut se défaire de l'illusion que les énoncés agrammaticaux ou les erreurs sur des formes et constructions créent toujours des problèmes de communication. En fait, ils passent fréquemment inaperçus. Le parfait se forme de façon à peu près identique en anglais qu'en allemand, mais son sens est relativement différent. Un locuteur d'anglais apprenant l'allemand sera tenté d'y transférer les significations qu'il possède dans sa langue maternelle sur ce point. Mais il est peu probable que ses erreurs se révèlent dans la communication quotidienne, même si l'on peut toujours les mettre en évidence par des tests.
10. Dans l'enseignement traditionnel de la grammaire fondé sur le latin, on apprend les pronoms personnels comme paradigmes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne du singulier et du pluriel, et ce en liaison avec la flexion verbale : *amo, amas, amat, ...* C'est peut-être très commode didactiquement, mais on est conduit à une vision tout à fait faussée du rôle des pronoms, car leur fonction (déictique ou anaphorique) n'apparaît plus du tout.

11. Pour des raisons que nous ne pouvons pas développer, le pronom datif de 1^{ère} personne *mir* joue un rôle important dans les lectures d'apprenants, surtout dans la collocation *bei mir* (= chez moi, pour moi, avec moi, etc.).
12. Ainsi, dans la phrase "Paul s'était placé devant et Jean derrière la table", tout locuteur ajoutera après devant la signification "la table", de façon que le premier syntagme signifie "devant la table", mais c'est seulement la fin de la phrase qui le permet rétrospectivement. Ce type de relation entre information énoncée et information contextuelle existe aussi pour les pronoms en fonction dite "cataphorique", où le pronom précède le mot plein auquel il renvoie, comme dans "Depuis qu'il est à l'Académie Française, Ducrayon n'écrit plus".
13. Il existe quand même une abondante littérature à ce sujet, surtout dans le cadre de la grammaire générative (cf. Sag 1979, Kuno 1982).
14. Il existe une règle similaire dans les constructions coordinatives en allemand ou français comme dans "Il est venu, a vu et a vaincu". Mais dans d'autres cas de maintien de l'information précédente elle n'e peut pas s'appliquer : "Qu'est-ce qu'il fait ? - (Il) travaille?" ou "Il dort. - Non, (il) travaille."
15. L'idée de ces types d'exemples revient, semble-t-il, à Hermann Paul (cf. Paul (1882) p. 218).
16. Le contexte a encore bien d'autres effets, par exemple celui d'éliminer les ambiguïtés lexicales ou de préciser des expressions lexicalement vagues. Si on dit : "Je déteste les casse-croûte", le contexte permettra de spécifier s'il s'agit de nourriture terrestre ou de gros romans. Ce genre de chose est bien connu; ce qui l'est moins, c'est la façon dont cet effet du contexte fonctionne dans le détail (cf. Kratzer 1979). L'une des rares études tenant compte du rôle du contexte dans l'acquisition de langue étrangère est celle de Dittmar (1980) sur les verbes modaux.
17. La première partie de ce qui suit se fonde sur HPD (1979), chap. 3 et sur Klein 1981.
18. Cette représentation n'est jamais contestée. Peut-être restons-nous attachés à une erreur des anciens Grecs... Pour nos objectifs présents, cette réserve n'est pas décisive.
19. Toute une série de moyens d'assurer la cohésion sont discutés dans Halliday & Hasan (1976); la plupart sont également valables pour le français ou l'allemand.
20. Nous avons évidemment laissé de côté de nombreux détails dans ce qui précède. Mentionnons-en quand même deux. A côté d'événements singuliers, qui se réalisent à un certain moment du temps réel et doivent être situés par rapport au moment de la parole, il existe des événements génériques ("L'homme de Néanderthal avait très peur des orages"), des événements atemporels ("les angles à 180° sont des droites") et des événements fictifs ("Sherlock Holmes tomba amoureux du Dr Watson"), dont la localisation pose des problèmes. Ensuite, l'expression de la temporalité n'est pas indépendante des types de discours (voir là-dessus Weinrich 1964); dans les récits elle ne s'exprime pas comme dans les bulletins météorologiques. Nous y reviendrons brièvement au chapitre suivant.
21. Cette conversation a été recueillie dans le cadre du projet de Heidelberg (Cf. HPD 1975; également Klein & Dittmar 1979). Pour une étude plus complète de la temporalité dans les récits (d'immigrés turcs acquérant l'allemand), voir Stutterheim (1984). Son travail comprend aussi une discussion approfondie du concept de temporalité et de l'influence de la structure conceptuelle sur l'acquisition des langues.
22. Contrairement aux récits littéraires d'événements fictifs; voir à ce sujet Haubrichs (1976, 1977, 1978); en particulier sur les récits oraux d'événements réels, Labov (1972), Quasthoff (1980), Ehlich (1980) et plus particulièrement sur des récits de travailleurs immigrés Wildgen (1978), Dittmar & Thielicke (1979).
23. Au lieu de β , γ , δ , etc. nous écrirons a', b', c', etc. pour les expressions qui désignent les événements a, b, c, etc.
24. La construction de ces énoncés suit le "principe d'orientation" (12)5. défini en 6.1.
25. La forme "Ich weiß net" (allemand standard "Ich weiß nicht") est construite selon les règles de la langue cible avec un verbe fléchi correctement. Mais d'après la façon dont elle est utilisée par d'autres apprenants à peu près au même niveau d'acquisition, il semble qu'il s'agisse d'une forme figée acquise globalement, et qui n'est pas analysée (cf. 5.3).

8. Comparer

Au fur et à mesure de l'acquisition, l'apprenant réduit peu à peu la distance entre son comportement linguistique et celui des locuteurs de la langue cible. Ce rapprochement n'est pas toujours constant ni exempt de détours. L'apprenant peut construire des hypothèses fausses qui ne se laissent que difficilement modifier, ou il peut régresser à des étapes antérieures. Mais en principe, les langues des apprenants deviennent de plus en plus semblables à la langue cible, jusqu'à un moment où le développement s'arrête. Dans les cas favorables, les différences subsistant alors sont si minimes qu'elles se laissent à peine remarquer¹. Mais en général, le processus d'acquisition s'arrête bien avant, alors que la langue de l'apprenant se distingue nettement de la langue cible. Il est tout à fait possible que l'apprenant lui-même n'ait pas cette impression : il n'est plus à même de percevoir les différences, et se laisse bercer par l'illusion d'avoir atteint la cible. Mais il peut également être tout à fait conscient de l'imperfection de son parler, sans toutefois pouvoir reconnaître en quoi elle consiste et sans pouvoir y remédier. Pour continuer à progresser, l'apprenant doit pouvoir comparer en permanence son propre comportement linguistique à celui que la langue cible requiert. Ce problème de comparaison se pose aux premières étapes comme aux étapes les plus tardives de l'acquisition. Dans le premier cas, les différences sont encore très manifestes. Mais plus elles s'amenuisent au cours de l'acquisition, plus il devient difficile à l'apprenant de pouvoir comparer.

Dans ce chapitre, nous allons approfondir quelques aspects de ce problème de la comparaison. Ce n'est pas très facile, car il n'existe pratiquement pas d'études empiriques sur la question. C'est pourquoi les réflexions qui suivent restent relativement théoriques. En 8.1, nous mentionnerons brièvement quelques problèmes qui rendent difficile l'étude de cette question. En 8.2, nous envisagerons les différentes formes de contrôle du comportement linguistique sur lesquelles peut s'appuyer la comparaison. En 8.3, qui constitue la partie centrale de ce chapitre, nous préciserons ce qui fait l'objet de la comparaison. Au cœur de cette question, on trouvera le concept de "règle critique" : l'apprenant, à un moment donné de son acquisition, ne peut accéder qu'à certaines règles de son système pour les comparer et les contrôler. Enfin la section 8.4 est consacrée à l'une des rares études détaillées sur l'autocorrection en langue étrangère, celle de Carroll, Dietrich et Storch (1983).

8.1 Questions générales

8.1.1 Distance objective et subjective

C'est par simplification que l'on parle de la distance entre la langue d'un apprenant donné d'une part et la langue (ou le dialecte) cible d'autre part. Il peut y avoir, et il existe des divergences à tous les niveaux de la langue : la phonologie, la syntaxe, le lexique, la capacité discursive, etc. Et on trouve des variations importantes chez les apprenants entre ces différents niveaux : un apprenant peut être très avancé du point de vue du lexique mais garder des lacunes importantes en syntaxe, un autre aura une excellente prononciation, mais se révélera incapable de prendre part à une conversation. Il faut tenir compte de toutes ces différences pour déterminer l'ampleur du problème de comparaison pour un apprenant.

Même en tenant compte de ces distinctions, la distance et la perception de la distance sont deux choses différentes. On ne peut donc pas réduire le problème de la comparaison à la recherche des divergences structurelles entre un état de langue d'apprenant et la variété de langue cible.² C'est bien plutôt l'évaluation subjective de ces divergences par chaque apprenant qui est décisive. Cette "distance subjective" peut différer grandement entre des apprenants placés à une "distance objective" identique de la langue cible dans un domaine donné³. L'incapacité à percevoir cette distance est une des raisons pour lesquelles certains apprenants plafonnent à un certain niveau, alors que d'autres continuent à apprendre : leur distance objective de la langue cible est la même, mais les premiers ne sont pas capables de la percevoir ou la sous-estiment, alors que d'autres la perçoivent ou parfois même la surestiment.

Ceci ne veut évidemment pas dire que la distance objective soit sans importance. D'abord, elle forme la base des évaluations subjectives. Ensuite, si l'apprenant veut progresser, c'est bien à la réduction de la distance objective qu'il doit s'attaquer. La perception des

divergences réelles est une condition préalable à leur réduction. Mais elle n'est pas suffisante : l'apprenant peut percevoir clairement que sa prononciation par exemple se distingue de celle de son entourage social, mais ne pas pouvoir la modifier dans ce sens.

8.1.2 La variabilité de la langue cible

Une langue naturelle est en général assez hétérogène. Elle se compose d'une pluralité de variétés, c'est-à-dire de dialectes, sociolectes, formes spécifiques selon les canaux de transmission (la langue écrite par opposition à la langue orale) et autres lectures. La plupart des locuteurs disposent de plusieurs registres de langue, qu'ils utilisent selon les situations. Lorsqu'on parle de distance "objective" ou "subjective" par rapport au lecte cible (ou même à la langue cible), il s'agit d'une simplification. Il n'y a pas un lecte cible, mais tout un paquet, et la distance réelle ou perçue par rapport à chacun d'eux peut être très différente. Ce détail est souvent obscurci par le fait que l'un des nombreux lectures de la langue cible a souvent (ou se voit conférer) une importance particulière, par exemple une norme de "bon usage" dans l'acquisition guidée, ou le parler familier d'une certaine variété dialectale dans l'acquisition spontanée, celle que les apprenants reçoivent jour après jour de leur entourage social. Nous allons laisser de côté ici cette complication, et parler simplement de "distance par rapport au lecte cible". Mais il doit être clair que les relations réelles sont beaucoup plus complexes.

8.1.3 Perception "consciente" et "non-consciente" de la distance

La question peut-être la plus complexe pour élucider le problème de la comparaison est celle de savoir dans quelle mesure l'apprenant doit être conscient des divergences perçues. La distinction entre "conscient" et "non-conscient" n'est pas très nette. De quelque façon qu'on l'aborde, il est sûr que dans les comportements humains, il se produit en permanence des écarts par rapport à un état souhaité qui sont enregistrés et compensés de façon consciente ou non-consciente. La capacité de marcher en position verticale repose sur une adaptation constante opérée par nos organes de l'équilibre; la capacité de réussir un coq au vin repose sur un ajustement conscient de l'état réel à l'état souhaité; celle de diriger sa voiture sans heurt à travers une circulation dense demande une combinaison constante de processus de contrôle conscients et non-conscients (et remarquons que cette combinaison change lorsqu'on conduit une voiture à laquelle on n'est pas habitué). Dans l'acquisition d'une langue, on a également une association de processus conscients et inconscients, mais qui peut se présenter très différemment selon le type d'accès à la langue (accès direct dans la communication, ou planifié par l'enseignement), selon le type de capacité linguistique en question (les divergences d'intonation accèdent beaucoup plus difficilement à la conscience que celles touchant au lexique). Enfin ces relations diffèrent selon les types d'apprenant. Tout enseignement de langue étrangère s'appuie beaucoup sur la perception consciente des différences, alors que dans l'acquisition spontanée, le rôle des évaluations non-conscientes est au moins aussi important. Ces aspects ont jusqu'ici peu fait l'objet d'études systématiques (voir tout de même les références de la note 5).

8.1.4 La réflexion métalinguistique

Face au problème de la comparaison, l'apprenant doit tenter de comparer ses propres productions à celles d'autres locuteurs et pour ce faire, il doit prendre de la distance par rapport à lui-même lui permettant une certaine perspective sur son activité linguistique. Celle-ci s'enrichit donc d'une composante métalinguistique. L'activité métalinguistique est présente dans tout comportement linguistique dès qu'on prend pour objet la langue ou un énoncé quelconque (et ce livre en est un exemple), mais normalement cette activité n'occupe pas une grande part de notre attention. Il est vrai que toutes les langues possèdent un vocabulaire métalinguistique, comprenant des mots comme 'accent', 'mot', 'phrase', etc., mais ceci est vrai également de n'importe quel thème de conversation, du temps qu'il fait par exemple. Récemment on a tendu à considérer comme métalinguistique toute référence dans le discours à des phénomènes de langage, comme si l'on appelait métamétéorologique toute référence au temps qu'il fait. Cependant le langage métalinguistique, pris dans un sens plus étroit, joue un rôle dans l'acquisition d'une langue. Jakobson (1960) dit que le langage est utilisé métalinguistiquement dès que l'attention du locuteur est focalisée sur le code lui-même. Le locuteur peut ainsi construire des énoncés qui ne sont pas conformes aux règles de la langue en question et les comparer systématiquement à des phrases grammaticales de la même langue.

On peut se demander par exemple : 'Existe-t-il en français un mot comme "trive"?', ou bien 'Est-ce qu'une phrase comme "C'est les autres qui viennent" est correcte?'. Cet usage métalinguistique du langage est directement pertinent pour l'acquisition. La façon de présenter les matériaux linguistiques dans certains modes d'enseignement de langue étrangère, où l'on fournit à l'apprenant des informations très précises sur la langue et ses règles, est aussi essentiellement métalinguistique. Le rôle de la réflexion métalinguistique dans l'acquisition de langue est loin d'être négligeable.

Certains chercheurs ont tenté de différencier plusieurs types de phénomènes dans ce que recouvre la notion de 'métalinguistique'. Ainsi, Culioli (1976) distingue entre 'métalinguistique' au sens strict comme dénotant ce dont l'apprenant est conscient, et 'épilinguistique' les phénomènes linguistiques dont le locuteur n'a pas une conscience claire mais dont les productions manifestent des traces de conscience. De plus il distingue entre 'activité métalinguistique' (tout comportement focalisé sur le langage, y compris la réflexion sur le langage à strictement parler et la capacité linguistique humaine) et 'discours métalinguistique' (l'usage métalinguistique du langage). Les travaux de Culioli ont inspiré un certain nombre d'études sur le rôle du métalinguistique dans l'acquisition des langues.

Le caractère vague de cette notion de 'métalinguistique'⁵ rend difficile l'estimation de sa place dans l'acquisition des langues. C'est pourquoi il est préférable de se pencher sur des formes concrètes de cette réflexion et d'envisager leur degré d'utilité pour l'apprenant lorsqu'il veut comparer son usage linguistique avec celui d'autres locuteurs⁶.

8.2 Les types de contrôle

L'apprenant dispose de plusieurs moyens de comparer son comportement linguistique avec celui que la variété de langue cible réclame. On peut les subdiviser selon leur caractère plus ou moins immédiat ou direct, c'est-à-dire selon la façon dont ils portent sur le comportement linguistique en cours et l'influencent : l'apprenant, pendant qu'il produit un énoncé dans une intention communicative donnée, peut vérifier s'il satisfait à certaines exigences normatives intériorisées; mais il peut aussi se poser d'un point de vue plus général la question de savoir si sa façon de parler diffère de celle de son environnement linguistique. Il n'est pas très aisé, là encore, de séparer nettement les différentes modalités du contrôle. Pour nos besoins, nous allons en distinguer trois :

- (a) la surveillance ("monitoring", c'est-à-dire le contrôle virtuellement simultané, qui permet de modifier l'énoncé en cours de production
- (b) la rétroaction ("feedback"), un contrôle légèrement différé qui conduit souvent à des autocorrections (adéquates ou non)
- (c) la réflexion, ou contrôle global de la production linguistique par le locuteur, après coup.

C'est l'apprenant qui applique à ses propres productions ces différentes modalités du contrôle, bien qu'il puisse être induit ou provoqué en partie par le comportement de ses interlocuteurs (particulièrement dans les phénomènes de rétroaction).

Il faut aussi distinguer ce qui doit faire l'objet de la comparaison et avec quoi l'on compare : on peut comparer un énoncé avec un autre énoncé envisageable, son propre énoncé avec celui d'un locuteur natif dans les mêmes circonstances, une règle abstraite avec d'autres règles, etc. Nous allons maintenant examiner ces trois modalités du contrôle l'une après l'autre, puis nous envisagerons les objets possibles de la comparaison.

8.2.1 La surveillance linguistique

Dès qu'on parle, on surveille automatiquement son comportement linguistique ainsi que l'effet immédiat de son discours sur l'autre. De même on ne se borne pas à essayer de comprendre ce que l'autre dit, mais on surveille (plus ou moins volontairement) la conformité de l'expression avec certaines normes ou attentes. De fait, on reste toujours attentif à sa propre activité de production et de compréhension (voir par ex. Marshall & Morton 1978). Dans la communication langagière quotidienne, l'existence d'une telle instance de contrôle permanent ne nous est d'ordinaire plus présente à l'esprit. Ce qui importe avant tout, c'est de comprendre et de se faire comprendre. Mais on peut observer l'effet de la surveillance à un certain nombre de traces :

1. La surveillance se manifeste dans le discours par les fréquentes autocorrections, qui revêtent des formes très variées : "Il était devant, euh derrière la ...", "Elle avait un foulard rose, ou plutôt mauve ...", "Je l'ai rencontré à Lyon, non je l'ai rencontré à Vienne", etc. Ces autocorrections peuvent concerner l'adéquation ou l'exactitude de la formulation, mais aussi,

plus rarement, la grammaticalité. En tous cas, ces autocorrections supposent un contrôle constant par le locuteur de sa propre production (cf. Cutler 1981, Levelt 1983).

2. Il nous arrive aussi de corriger nos interlocuteurs; mais comme on ne sait pas forcément ce que l'autre voulait dire car c'est précisément son énoncé qui devait nous le communiquer, on ne peut le faire que si son énoncé est grammaticalement déviant, ou lorsque l'information parallèle permet d'inférer qu'il aurait dû dire autre chose que ce qu'il a dit pour exprimer ce qu'il voulait dire. Il n'existe pratiquement pas de recherches sur cet aspect.

3. Nous pouvons adapter dans une certaine mesure notre formulation à la situation d'interlocution dans laquelle notre énoncé s'insère, en évitant ou en paraphrasant certains mots qui pourraient braquer notre interlocuteur, en modulant l'intensité sonore ou le débit, etc. si nous pensons que sinon, ce que nous énonçons ne "passerait" pas. L'impossibilité d'adapter son discours à la situation peut être due à des facteurs externes empêchant le contrôle : un locuteur qui a des écouteurs aux oreilles tend à élever excessivement la voix parce qu'il n'entend pas sa propre voix comme d'habitude.

Dans ces trois grands cas (si l'on met à part le dernier exemple), un énoncé en cours de production est comparé à un certain modèle stocké en mémoire, et cette comparaison permet de modifier la production elle-même (dans les cas 1 et 3), ou nous met en mesure de comprendre autre chose que ce qui est dit. Nous adaptons la production ou la compréhension à un modèle de référence.

Pour l'apprenant de langue étrangère, c'est la première possibilité qui est cruciale (voir Fathman 1980). Il peut ainsi vérifier au fur et à mesure les énoncés qu'il produit en s'aidant de sa relative connaissance de règles grammaticales explicites, et les modifiera le cas échéant (ce point est repris de façon plus détaillée en 8.4). Le second cas est également important dans l'acquisition de langue étrangère, mais d'une autre façon : c'est alors plutôt son interlocuteur qui assiste l'apprenant. La troisième possibilité est sans doute moins importante pour le processus d'acquisition.

8.2.2 La rétroaction

La surveillance, comme on vient de le voir, exerce un effet en retour sur le traitement de l'énoncé en cours. Mais d'autres rétroactions, qui sont fournies par l'interlocuteur, sont également importantes pour l'apprenant, même s'il ne peut pas les utiliser directement car elles ont lieu après la production de l'énoncé :

- les indications explicites de non-compréhension ("Comment?")
- les énoncés révélant qu'il a mal compris ou qu'il n'a pas compris
- les corrections explicites ("hétérocorrections").

C'est seulement dans ce dernier cas que le modèle dont a besoin l'apprenant pour résoudre le problème de la comparaison lui est fourni directement. Ce modèle peut bien sûr être adéquat et grammaticalement correct, mais il peut également tomber à côté de ce que l'énoncé tentait de transmettre.

Les hétérocorrections sont des aides importantes pour l'apprenant. On ne dispose cependant jusqu'ici que de quelques études systématiques sur l'étendue de ces corrections ou leur signification réelle pour l'apprenant (voir Gaskill 1980, Day et al. 1984)⁷. Selon des observations empiriques, on peut dire qu'il existe une énorme variation dans la propension des locuteurs natifs à corriger explicitement les énoncés erronés des apprenants. Mais même si ces corrections étaient permanentes (et c'est loin d'être le cas), on ne pourrait rien en conclure sur leur impact à long terme. Becker & Klein (1979) ont analysé une conversation entre un travailleur immigré et trois germanophones au point de vue des procédés d'organisation du discours et secondairement à celui des hétérocorrections. Ces dernières sont apparues comme ayant un effet de courte durée : l'apprenant reprend la forme corrigée mais, quelques énoncés plus tard, il revient à la forme antérieure. Dans cette étude, la fossilisation avancée du système des apprenants pourrait être l'explication. Mais on ne dispose pas de connaissances sûres sur le degré d'efficacité de ces corrections avec d'autres d'apprenants, ni sur les différences d'effet selon les domaines linguistiques (par exemple en phonologie par opposition au lexique). Là encore, il existe sans doute de grandes différences entre apprenants.

8.2.3 La réflexion sur la langue

Enfin le contrôle du comportement linguistique peut être tout à fait détaché du moment de la communication : on peut raisonner (seul ou à plusieurs) sur les différents sens d'un mot ou sa prononciation, sur la façon de réaliser une certaine construction, sans avoir besoin

d'employer précisément ce mot ou cette construction. Le linguiste, dont c'est précisément là le métier, est enclin à surestimer l'importance de la réflexion sur le langage chez les locuteurs dans leur ensemble. On n'a pas non plus de raison de supposer que la réflexion sur la langue joue un rôle important dans l'acquisition spontanée de langue étrangère : un travailleur immigré marocain qui acquiert le français dans les interactions sociales auxquelles il participe se préoccupe sans doute rarement de la façon dont fonctionne le français ou de la façon de nommer telle ou telle forme linguistique. En revanche, ce contrôle différé dans le temps revêt une grande importance dans l'acquisition guidée de langue étrangère, et ce d'autant plus que l'enseignement s'appuie moins sur la communication réelle ou simulée mais qu'il met l'accent sur l'apprentissage du vocabulaire, les exercices grammaticaux ou l'entraînement structural. La mise en pratique et l'efficacité du "contrôle différé" occupent une place importante dans la recherche en didactique des langues. On a déjà mentionné certains problèmes pertinents pour cette question dans les sections 8.1.3 et 8.1.4 (voir également 1.5.4).

8.3 Les règles critiques, ou quoi comparer?

Pour pouvoir progresser, l'apprenant doit constamment comparer son comportement linguistique réel à un comportement linguistique souhaitable, par exemple celui de son environnement social. Par la suite le processus d'acquisition s'arrêtera, au plus tard lorsqu'il ne remarquera plus de différence entre les deux. Cette formulation du problème de la comparaison est très générale, et pour préciser davantage, il nous faudra au moins avoir répondu aux trois questions suivantes :

1. Qu'est-ce que l'apprenant compare, et avec quoi?

Quelles que soient les modalités de contrôle sur lesquelles il s'appuie, l'apprenant ne peut mettre en relation son comportement linguistique dans son ensemble avec l'ensemble du comportement linguistique de son environnement d'acquisition (ou de toute autre norme de comparaison). Il compare certains de ses énoncés avec des énoncés d'autres locuteurs ou certaines caractéristiques linguistiques de ses productions avec des caractéristiques plus ou moins correspondantes à ses yeux de la variété de langue cible. Ces considérations débouchent sur une seconde question :

2. Qu'est-ce qui explique que l'apprenant compare telle ou telle caractéristique linguistique et non d'autres caractéristiques ?

On peut se représenter cette question de façon relativement claire en prenant un exemple simple, celui des corrections explicites par un locuteur de langue cible. Supposons qu'un apprenant produise dans une conversation un énoncé qui s'écarte en plusieurs points des règles de la variété cible, et que son interlocuteur répète la phrase sous une forme correcte (hétérocorrection). Dans ce cas, bien que l'éventail des objets de comparaison possibles soit fortement restreint - il se limite aux différences existant entre les deux énoncés -, il reste un grand nombre de possibilités, et l'apprenant peut aussi bien se focaliser sur l'une d'entre elles que les retenir toutes. Si le nombre de différences est important, cette dernière éventualité semble à exclure. Dans une situation donnée, l'apprenant va donc considérer certaines caractéristiques linguistiques de l'énoncé comme "critiques" (de même qu'on parle de 'moment critique') et s'y consacrer, alors qu'il en laissera d'autres de côté, soit parce qu'il estime que ce sont des problèmes qu'il a résolus, soit parce qu'il ne les perçoit pas. L'une des raisons de cette sélectivité est qu'il lui faut avoir préalablement identifié les caractéristiques linguistiques de l'énoncé de langue cible avant de pouvoir les mettre en relation avec celles de son propre énoncé. Ce qui nous amène à la troisième question :

3. Quel accès l'apprenant a-t-il aux deux entités à comparer ?

L'apprenant a évidemment accès à ses propres énoncés, et à toutes leurs caractéristiques grammaticales ou lexicales, mais ce n'est pas le cas s'agissant des énoncés correspondants de son interlocuteur (sinon, il n'aurait plus besoin d'apprendre). Il doit d'abord pouvoir analyser ces derniers du point de vue de leur structure, et il s'appuie pour ce faire sur ses connaissances imparfaites des structures de la variété de langue cible qui l'ont conduit à produire un énoncé déviant.

Nous allons revenir sur ces questions dans les paragraphes suivants. Reprenons d'abord certaines notions exposées en 1.3.1 (tâche d'acquisition vs. tâche communicative), puis nous illustrerons par un exemple les problèmes soulevés par nos trois questions.

8.3.1 Tâche communicative, tâche d'acquisition

L'acquisition spontanée de langue étrangère en situation de communication demande à l'apprenant de réaliser deux tâches en même temps (cf. 1.3.1 ci-dessus) : il doit acquérir la langue au moyen de laquelle il essaie de communiquer, et il doit communiquer en utilisant la langue qu'il essaie d'apprendre. Cette formulation semble paradoxale, mais c'est que parler de "la langue" oblige à passer sous silence toutes les étapes intermédiaires du processus d'acquisition, pendant lesquelles la communication est possible bien que réduite. Ces deux tâches sont étroitement liées et en général, elles s'étayent l'une l'autre : plus on communique, plus on a accès aux données de la langue cible et plus on reçoit de réactions des interlocuteurs, donc plus on a de chances de progresser. Plus on progresse, plus on a de chances de réussir à communiquer.

Mais la communication et l'acquisition divergent sous certains angles. A moins de supposer une harmonie préétablie, la communication doit reposer sur un ensemble de règles stables que l'apprenant suit, comme tout locuteur et tout auditeur. En tant qu'apprenant, il ne doit pas considérer les règles qu'il suit à un moment donné comme stables, mais être disposé à les contrôler, les modifier ou même les abandonner. Il lui faut "faire avec ce qu'il a" dans la communication, mais en même temps il doit considérer ces règles comme des hypothèses préliminaires sujettes à révision. S'il les considère prématurément comme confirmées, le processus d'acquisition s'immobilise à ce niveau pour les règles en question. Il est vrai que les variétés fossilisées d'apprenants offrent quelques avantages pour la communication : bien que leur capacité expressive soit limitée, elle est stable et facile à manier.

La distinction entre la tâche communicative et la tâche d'acquisition que l'apprenant doit exécuter simultanément semble une évidence, mais elle entraîne des conséquences importantes, que nous allons examiner maintenant. La première concerne les degrés de confirmation.

8.3.2 Degrés de confirmation et 'règles hypothétiques'

L'acquisition ne se poursuit qu'aussi longtemps que l'"apprenant" considère ses règles comme des hypothèses à tester. Leur degré de confirmation subjective varie. A un moment donné, il peut considérer certaines d'entre elles comme très stables et non sujettes à discussion, alors qu'il sera très incertain pour certaines autres. A chaque point t dans le temps, l'apprenant s'est élaboré un ensemble organisé de représentations sur les régularités grammaticales et lexicales de la langue cible, en notant de façon abrégée, une grammaire hypothétique G_t . Chaque règle de cette grammaire, y compris le lexique, est associée à un 'indice de confirmation' subjectif et éventuellement non-conscient oscillant entre 0 et 1, 0 signifiant 'totalement faux, à réviser' et 1 'entièrement correct, donc stable', 0,5 représentant le degré d'incertitude maximum. Notons que cet indice subjectif de confirmation change avec le temps, à cause de différents facteurs.

Nous y reviendrons, mais examinons d'abord la relation entre le degré de confirmation et l'application des règles dans la communication. Cette relation est complexe. Dans les cas les plus simples, l'apprenant pourra fonder sa communication sur des règles de degré 1, mais ce n'est pas obligatoire. Selon ce qu'il veut ou doit communiquer, il est souvent amené à appliquer des règles dont il n'est pas sûr ou même qu'il considère fausses, comme tout locuteur s'exprimant en langue étrangère en a l'expérience. Grégoire (1937) avait déjà noté pour les enfants aussi qu'ils utilisent occasionnellement des formes qu'ils savent incorrectes et qu'ils rejettent lorsqu'elles sont utilisées par des adultes. Le fait que la nécessité de communiquer force souvent l'apprenant à s'appuyer sur des règles douteuses est encore plus apparent si l'on considère la compréhension à côté de la production. Toutes les règles particulières à la langue cible, si elles n'ont pas été introduites explicitement par l'enseignement, doivent être dérivées d'une manière ou d'une autre des données de langue cible accessibles à l'apprenant. La première fois qu'il interprète un trait des données qu'il reçoit comme manifestant une règle particulière à la langue cible, il ne peut posséder déjà cette règle, et il peut encore moins être sûr qu'elle est correcte. Après cette première occurrence, il peut introduire la règle dans sa grammaire hypothétique, même affectée d'un indice inférieur à 1. Par ailleurs, l'apprenant doit posséder dans sa grammaire hypothétique un certain nombre de règles d'un degré de confirmation assez élevé qu'il n'utilise cependant pas dans la communication, parce qu'il n'en a pas besoin pour ses objectifs de communication, parce qu'elles sont trop complexes, ou parce que leur application l'obligerait à utiliser d'autres règles qu'il ne maîtrise pas encore. Ainsi par exemple, la conjonction de subordination *nachdem* en allemand (= après que) exige

ordinairement le plus-que-parfait. Un apprenant peut connaître parfaitement le sens de *nachdem* et savoir que son emploi est lié à une forme verbale spécifique; mais s'il n'en a pas un besoin urgent dans la communication, il n'utilisera peut-être jamais *nachdem*, tout simplement parce qu'il ne maîtrise pas le plus-que-parfait. Ce n'est qu'au cas où il en aura un besoin pressant qu'il choisira d'utiliser ce mot, en le combinant avec une forme verbale qu'il connaît, et qu'il sait être inadéquate dans ce contexte.

Toute règle douteuse dans une grammaire hypothétique peut se trouver face à des règles concurrentes, qui sont également douteuses : l'apprenant peut entretenir plusieurs hypothèses concurrentes simultanément sur un certain point à un moment de l'acquisition⁹. Dans ce cas, on ne peut pas prédire laquelle de ces hypothèses il va mobiliser dans la communication. Il peut continuer à utiliser une règle qui est déjà très douteuse pour lui plutôt qu'une autre alternative plus prometteuse, tout simplement parce qu'il y est habitué et qu'elle s'est avérée assez efficace pour ses besoins de communication. Ainsi un apprenant qui 'connaît' déjà les formes fléchies, au moins certaines d'entre elles et avec un certain degré d'assurance, peut cependant continuer à avoir recours à des formes non fléchies pendant un certain temps, ou y revenir occasionnellement.

En conclusion, l'apparition d'une règle dans les productions d'un apprenant, même si elle est fréquente et constante, n'implique pas que ce soit pour lui une règle confirmée à ce moment-là. La non-apparition d'une règle n'exclut pas la possibilité que l'apprenant possède cette règle, éventuellement avec un degré élevé de confirmation.

8.3.3 Le caractère critique des règles

Les indices de confirmation évoluent dans le temps : les règles sont sujettes à des degrés variables de confirmation ou d'infirmité. Ce qui ne veut pas dire que toutes les règles d'une grammaire hypothétique soient testées en même temps. L'apprenant, plutôt que de se battre sur tous les fronts à la fois, peut considérer certaines règles seulement comme critiques, comme objet de confirmation ou d'infirmité à un moment donné. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de cette sélection : il peut s'agir d'une hypothèse préliminaire très incertaine; la règle peut concerner un phénomène très fréquent; elle peut avoir fait l'objet d'une correction explicite bien que les corrections explicites ne produisent pas toujours cet effet. Indépendamment de ce qui est réellement opératoire, on pourrait dire ici que tous les éléments de Gti sont associés non seulement à un indice de confirmation, mais aussi à un indice '± critique'. La relation entre '± critique' et le degré de confirmation est elle aussi complexe. Il semble plausible de considérer qu'il existe une préférence pour tester les règles faiblement confirmées plutôt que les règles qui, aux yeux de l'apprenant, sont stables. Mais il est également possible qu'une règle stable et assez fortement confirmée se trouve brusquement remise en question pour l'une des raisons mentionnées, et qu'en conséquence l'apprenant soit amené à chercher à la confirmer ou à l'infirmer. Ou bien encore, une règle faiblement confirmée peut être sans importance pour les besoins de l'apprenant et donc faiblement prioritaire pour être testée.

Le facteur principal qui rend une règle critique est l'échec communicatif : une règle qui mène au malentendu ou à l'absence de compréhension demande à être révisée, qu'elle soit confirmée ou non, à condition bien entendu que cette règle soit correctement identifiée comme étant à la source de l'échec communicatif (nous y reviendrons ci-dessous)¹¹.

Pour nous résumer, certaines des règles hypothétiques d'un apprenant à un certain moment de l'acquisition sont critiques à ce moment-là, c'est-à-dire objets de confirmation ou d'infirmité; il existe une multitude de facteurs qui contribuent à rendre une règle critique; enfin la relation est faible entre le fait qu'une règle soit critique et son degré de confirmation.

Avant d'envisager quelques conséquences de ce qui vient d'être dit, mentionnons un point qui pourrait conduire à des malentendus. L'apprenant n'est pas forcément conscient du fait qu'une règle est critique pour lui. La plupart des étapes du traitement du langage sont subliminales, et il n'y a aucune raison de supposer que les choses se passent différemment pour les processus de contrôle. Il en est de même pour le degré subjectif de confirmation. Le caractère sûr ou douteux des règles dépend de l'apprenant, mais celui-ci n'est pas nécessairement conscient de cette évaluation subjective.

8.3.4 Quelques implications

A. La sensibilité aux corrections explicites

Très souvent, l'apprenant n'est tout simplement pas sensible aux tentatives de le corriger, on en a des observations dans l'acquisition aussi bien de langue maternelle que de langues étrangères. On trouve rapporté chez Braine (1971, p. 160-1) le cas suivant (concernant sa fille de deux ans et demi) :

"Pendant une période de plusieurs semaines, j'ai essayé obstinément mais sans résultat de la persuader de remplacer *other one* + N par *other* + N. Les échanges portaient sur différents noms dans des circonstances diverses, et se passaient à peu près ainsi : '*Want other one spoon, daddy?*' - '*You mean, you want THE OTHER SPOON?*' - '*Yes. I want other one spoon, please, Daddy*' - '*Can you say "the other spoon"?*' - '*Other ... one spoon*' - '*Say "other"*' - '*Other*' - '*"Spoon"*' - '*Spoon*' - '*Other ... spoon*' - '*Other ... spoon. Now give me other one spoon*' . "

Le même phénomène est bien connu dans l'acquisition de langue étrangère, les exemples les plus convaincants étant peut-être les tentatives souvent frustrées des enseignants de corriger les 'fautes typiques' de leurs élèves. Cette résistance à la correction peut tout simplement provenir de ce qu'à ce moment-là la règle en question n'est pas critique pour l'apprenant. Il peut cependant arriver que des tentatives répétées pour le corriger rendent une règle critique mais, comme nous l'avons vu, cela dépend de nombreux facteurs.

B. La régression (cf. section 2.7.B)

Parfois, un apprenant connaît déjà la règle (objectivement) correcte de la langue cible et l'utilise. Mais en même temps, il utilise des formes d'états de langue antérieurs, ou régresse globalement à un stade antérieur de son acquisition. On peut s'expliquer ce phénomène en supposant que les règles en question sont critiques à ce moment-là : l'apprenant les essaie et attend qu'elles soient confirmées ou infirmées; mais il a la prudence de ne pas abandonner les règles antérieures¹⁰, et ce n'est que lorsque les nouvelles règles seront suffisamment confirmées (à ses yeux) qu'il s'y tiendra exclusivement. On ne jette pas les vieux souliers avant d'être sûr que les nouveaux vont bien.

C. La fossilisation (cf. section 2.7.A)

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises dans la première partie, il existe une différence frappante entre l'acquisition de langue maternelle et l'acquisition de langue étrangère : la première mène normalement à la maîtrise totale de la langue, alors que la seconde se termine généralement à un stade très éloigné de la perfection. Ce fait est souvent expliqué par des facteurs biologiques, par exemple par l'existence d'une 'période critique' qui se terminerait à peu près à la puberté, après quoi l'acquisition ne se déroulerait plus de la même façon (cf. 1.1.3). Cet argument est cependant remis en question par le fait que les adultes peuvent acquérir une langue étrangère à la perfection, à condition de s'y employer suffisamment. Ce qui a été dit plus haut à propos des règles critiques nous fournit trois arguments supplémentaires :

(i) Il peut se faire que des apprenants ayant un système fossilisé sachent que les règles qu'ils utilisent sont déviantes, mais ils y ont quand même recours pour communiquer, et elles satisfont à leurs besoins de communication. Comme nous l'avons dit, les systèmes fossilisés sont peut-être limités dans leurs capacités d'expression, mais ils sont faciles à utiliser. A quoi bon alors laisser son système sujet à révision?

(ii) Les adultes peuvent avoir des critères de confirmation différents les uns des autres. Grosso modo, on est plus ou moins auto-critique et plus ou moins enclin à supposer qu'on a découvert la vérité.

(iii) La façon dont les règles deviennent critiques peut différer chez les adultes et chez les enfants : chez les apprenants adultes, une règle peut ne pas même atteindre le stade où elle deviendrait objet de contrôle (indépendamment des critères de confirmation).

Ces trois explications reposent sur des différences psychologiques individuelles entre adultes et enfants (et plus généralement entre apprenants). Elles n'excluent pas les explications biologiques, pas elles fournissent une alternative simple et naturelle.

D. Les preuves négatives

Le problème logique de l'acquisition fait l'objet d'un débat classique, autour de la question des 'preuves négatives'. La discussion porte avant tout sur l'acquisition de langue maternelle, mais les problèmes sont en gros les mêmes pour l'acquisition de langue étrangère. Selon une étude célèbre de Gold (1967; voir aussi Levelt 1974), seuls les langages 'à états finis' sont apprenables 'de façon limitée' (après un nombre limité d'étapes) si l'on ne dispose pas de preuves négatives (c'est-à-dire si l'on apprend seulement à partir d'échantillons de chaînes appartenant à ce langage, sans information sur les chaînes qui n'y appartiennent pas). Avec des informations négatives, tous les langages primitifs récursifs - c'est-à-dire virtuellement tous les langages - sont apprenables de façon limitée. La place des langues naturelles dans cette

hiérarchie n'est pas très claire, mais il est admis qu'elles se situent au-dessus des langages à états finis (et probablement au-dessous des langages primitifs récursifs). Il faut donc des informations négatives pour les apprendre. Or la plupart des chercheurs s'accordent à considérer qu'en fait l'apprenant ne reçoit pas d'informations négatives, ou de façon très limitée, ce qui pose un problème logique d'acquisition linguistique. Une solution serait de considérer qu'une bonne partie de la grammaire est innée (pour un traitement précis de toute cette question, que nous avons grossièrement simplifiée ici, voir Pinker 1979, où plusieurs solutions différentes sont discutées). Un problème très proche mais distinct, qui est si l'on veut la contrepartie empirique du problème théorique de Gold, est le fait (postulé) que lors de l'acquisition, certaines règles erronées mais possibles et même parfois très plausibles (particulièrement des surgénéralisations) ne sont pas attestées ou, si elles le sont, disparaissent rapidement sans avoir été corrigées, c'est-à-dire sans information négative (pour une discussion de ce point, voir Braine (1971) et Bowerman (1983)).

Supposons maintenant que l'apprenant possède une règle hypothétique *r* dans sa grammaire et que cette règle soit critique à un moment donné. Cette hypothèse peut être le résultat d'une analyse primaire de données de langue cible, elle peut être empruntée à la langue maternelle (dans le cas de l'acquisition de langue étrangère), il peut même l'avoir découverte en rêve, son origine importe peu. Supposons maintenant que, si *r* n'apparaît pas *n* fois dans les *n* prochains énoncés de l'environnement linguistique de l'apprenant ('prochain' voulant dire à partir du moment où cette règle est devenue critique), elle reçoit l'indice de confirmation 0 et n'est plus critique. Ce genre de stratégie de vérification est très commun dans notre quête quotidienne de la vérité, et résout le problème de la preuve négative (non les problèmes empiriques, bien sûr) : elle produit l'effet que produirait une preuve négative.

La procédure de contrôle décrite ici est tout à fait simplifiée. Il est possible que *r* apparaisse effectivement avec une certaine fréquence dans les données, mais que l'apprenant ne la reconnaisse pas. Il se peut inversement, qu'il interprète de façon erronée des énoncés comme construits à l'aide de cette règle, alors que ce n'est pas le cas. On peut également imaginer que les procédures de confirmation soient différentes en fonction du genre de règle linguistique, pour le lexique par opposition à la morphologie par exemple. Enfin la confirmation ne dépend sûrement pas seulement de la fréquence d'occurrence; la règle peut n'être pas apparue parce que l'occasion ne s'est pas présentée; l'apprenant doit vérifier aussi ce genre de chose. Il peut également fonder son jugement sur l'identité de celui qui parle, selon qu'il s'agit d'une personne 'autorisée' ou non. Mais toutes ces complications n'affectent pas l'idée générale.

Suivant ce que nous avons dit en 8.3.3, une règle critique peut se trouver mobilisée pour des besoins de communication, mais ce n'est pas toujours le cas : *r* peut être vérifiée et confirmée sans apparaître dans les productions de l'apprenant. On trouve là une explication simple au fait que les apprenants ne commettent souvent pas les erreurs qu'on attendrait : ils peuvent effectivement envisager cette façon possible de construire un énoncé, et indexer pour un temps les règles (erronées) correspondantes, mais ils ne fondent pas leur production sur elles; le fait qu'ils aient envisagé cette possibilité n'est tout simplement pas devenu apparent, ce qui nous conduit à énoncer une conséquence méthodologique importante pour les études de l'acquisition. La plupart des affirmations sur le moment où un apprenant 'acquiert' une règle donnée reposent sur l'observation de l'apparition plus ou moins régulière de cette règle dans ses productions. L'on considère généralement cette façon de faire comme la meilleure pour étudier le processus d'acquisition, mais la discussion menée dans les deux dernières sections amène à nuancer cette vision des choses.

Tout ce que nous avons dit jusqu'ici sur les modalités du contrôle et sur les règles critiques est relativement abstrait. Dans la section suivante, nous allons tenter de concrétiser un peu ces considérations, en passant du brouillard de la théorie au marécage des faits empiriques.

8.3.5 Illustration

Prenons par exemple un travailleur immigré en Allemagne qui se trouve en conversation sur sa famille avec un locuteur natif de l'allemand. L'apprenant vient d'expliquer qu'il s'est marié récemment et n'a pas encore d'enfants. Il souhaiterait maintenant dire quelque chose qui pourrait être exprimé dans la langue cible de la façon suivante :

(1) *Mein Bruder hat sechs Kinder*
(mon frère a six enfants)

Ce qu'il dit en réalité est le produit de son système d'apprenant :

(2) *Meine Brudä [ses] Kind [abe]*
(à peu près : ma frè(re) [si] enfant [ave])

Son énoncé diffère de (1) sur plusieurs aspects linguistiques, autrement dit il est produit par des règles en partie différentes. Les différences concernent des domaines divers :

- la phonologie : [brudE], [ses], ['abe]
- la morphologie : meine, Kind, ['abe]
- la syntaxe : la forme flexionnelle ['abe] se trouve placée en fin d'énoncé et non après le GN sujet.

La construction d'un énoncé selon un ensemble donné de caractéristiques linguistiques dépend d'au moins trois types de facteurs :

A) les intentions de signification du locuteur

Dans cet exemple, le locuteur a une intention de signification, c'est de transmettre le contenu suivant : le fait que son frère a six enfants.

B) L'évaluation des connaissances parallèles par le locuteur (en gros, le contexte)

Si par exemple il avait déjà été question du frère avant, le locuteur pourrait avoir dit *er* (il) au lieu de 'mon frère' (sur le rôle des connaissances parallèles, se reporter au chapitre 7).

C) Les règles du système de l'apprenant

Rappelons que ces règles sont parfois des suppositions très hypothétiques. Elles couvrent tous les domaines de la langue, c'est-à-dire la phonologie, la syntaxe, le lexique (ici 'règle' renvoie à tout type de moyen linguistique, y compris la connaissance des mots).

Il est évident que ces trois facteurs (ou groupes de facteurs) entretiennent des liens d'interdépendance complexes dans la production du discours¹². Nous laisserons de côté ces complications; qu'il suffise de dire qu'en formulant un énoncé, le locuteur est contraint par ces trois facteurs : intention, contexte et règles. Le problème de la comparaison se pose essentiellement pour l'un d'entre eux : les règles dont dispose l'apprenant. On suppose que celui-ci remet en question certaines de ses règles pour les ajuster le cas échéant sur la base de données nouvelles de la langue à apprendre. Les deux autres facteurs ont pourtant leur importance, car le processus de contrôle inclut les trois facteurs, pour la production comme pour la compréhension. En tant que locuteur, l'apprenant vérifie si l'énoncé qu'il vient de construire correspond bien à son intention, dans quelle mesure il est adapté au contexte situationnel, et s'il se conforme aux règles de son système¹³. En tant qu'auditeur, il doit être attentif aux énoncés de l'autre, mettre en relation ce qu'il croit entendre avec les intentions de communication présumées de son interlocuteur, le contexte présumé (plus précisément son image présumée du contexte) et les règles qu'il suppose à la base de l'énoncé de son interlocuteur.

Pour résoudre ce problème de comparaison, l'apprenant doit mettre en relation sa propre interprétation de la façon dont ces trois facteurs affectent la forme des énoncés avec l'effet qu'ils ont sur son propre énoncé. Cette tâche semble relativement simple lorsque l'apprenant est à même de comparer immédiatement deux énoncés comme (1) et (2), c'est-à-dire de supposer que l'intention et le contexte sont identiques dans les deux cas. Il peut alors se concentrer sur la comparaison des caractéristiques linguistiques de son énoncé découlant des règles de son système, avec son interprétation des caractéristiques linguistiques de l'autre énoncé. Avec un peu de chance, il attribuera une certaine propriété de l'autre énoncé à la règle qui en est précisément responsable, mais ce n'est pas toujours le cas. Le déroulement de l'acquisition linguistique à travers la communication quotidienne est plus complexe. D'ordinaire, l'apprenant ne connaît pas les intentions communicatives de l'autre ni l'image exacte qu'il a du contexte, il lui faut les inférer essentiellement à partir de l'énoncé.

Nous allons envisager plusieurs façons dont un locuteur natif pourrait réagir à l'énoncé de l'apprenant dans l'exemple (2). Supposons que le locuteur natif comprenne correctement le sens de l'énoncé (2), comme tout un chacun, et qu'il ait remarqué au moins certaines des divergences d'avec la norme. Il peut alors répondre de plusieurs façons :

- (3) *hat*
(= a (forme adéquate du verbe avoir))
- (4) *Du meinst : er hat sechs Kinder*
(= tu veux dire : il a six enfants)
- (5) *Du meinst : er hat sechs Kinder ?*
(= tu veux dire qu'il a six enfants ?)
- (6) *Dein Bruder hat sechs Kinder*
(= ton frère a six enfants)

- (7) *Was? Sechs Kinder hat dein Bruder !*
 (= quoi? six enfants il a ton frère !)
- (8) *Mein Bruder hat zwei Kinder.*
 (= mon frère (il) a deux enfants)

Il existe encore toute une série d'autres possibilités, mais celles-ci vont nous suffire pour l'instant.

L'énoncé (3) est une correction explicite de l'une des divergences : c'est donc un énoncé métalinguistique, et non communicatif (même si son intention est de communiquer qu'il y a une erreur). Le locuteur natif corrige la forme fléchie du verbe haben, mais c'est à l'apprenant d'en identifier la fonction exacte, et cette tâche n'est pas si évidente qu'il pourrait apparaître à des locuteurs natifs (ce qui constitue en soi un objet intéressant de recherche). Après tout, l'apprenant ne sait pas que hat est précisément la forme qui aurait dû être employée dans la situation en question là où il a utilisé [abe], sinon il aurait tout de suite dit hat. Mais il peut traiter (3) comme une correction, par exemple si son utilisation de [abe] est fondée sur une règle critique (il faudrait plutôt dire : une règle dans un état critique), et surtout s'il possède une règle critique selon laquelle la troisième personne du singulier de haben est hat, peut-être parce qu'il a souvent entendu hat dans des cas permettant cette interprétation. Supposons encore que l'apprenant soit convaincu que [abe] doit être remplacé par hat. Il se trouve alors devant un autre problème. Sa forme flexionnelle erronée de haben diverge de la norme sur trois points : au niveau de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe (sa position est erronée). Les deux premiers points de vue sont difficilement séparables dans le cas présent. Mais la correction donnée en (3) n'indique rien du point de vue syntaxique. Ce que l'apprenant doit décider (et tout ce qu'il peut décider), c'est s'il doit changer quelque chose à la prononciation (remplacer 'a- par ha-) ou à la flexion du mot, ou les deux. En bref, même une correction explicite comme (3) laisse à l'apprenant le soin de découvrir ce qui doit être révisé.

(3) était une correction minimale, donc sans doute ambiguë pour l'apprenant. Mais le problème devient plus aigu en regardant l'exemple suivant. L'énoncé (4) aussi est une correction explicite, à supposer que l'apprenant ait interprété correctement l'introducteur "tu penses", et ce n'est pas évident, car (4) est en tous points identique à (5), sauf pour l'intonation. (5) est une confirmation d'un type fréquent chez les locuteurs natifs aussi, il ne s'agit pas forcément d'une correction. Il est donc tout à fait possible que l'apprenant interprète (4) dans le même sens, et réponde à son interlocuteur "Ja, [ses] Kind [abe]" (= oui, [sis] enfant [ave]). Inversement, il peut interpréter (5) comme une correction, commettant l'erreur symétrique de la précédente. En tous cas, des malentendus très divers peuvent se produire pendant la communication. Mais supposons pour le moment que l'apprenant ait interprété correctement (4) comme une correction explicite. Il s'agit d'une correction globale en deux sens : elle ne laisse de côté aucune des divergences par rapport à la norme contenues dans l'énoncé de l'apprenant, et elle contient tant d'informations que l'apprenant peut ne pas être capable d'en faire usage en totalité. Mais envisageons d'abord le fait que (4) voit un élément modifié par rapport à (2) en fonction du contexte nouveau : er (= il) a remplacé 'mein Bruder' comme sujet, car le frère fait maintenant partie du contexte et parce que l'autre locuteur devrait changer le possessif en se référant au même frère : dein (= ton) et non plus mein. Même si l'apprenant a reconnu 'er hat sechs Kinder' comme une correction de (2), son problème est que les différences entre les deux sont en partie dues au facteur C (différents ensembles de règles à la base des deux énoncés) mais aussi d'un certain point de vue au facteur B (contextes différents). Pour profiter de cette correction, l'apprenant doit séparer les deux aspects.

L'exemple présent est d'une simplicité qui rend les choses évidentes : 'er' est si différent de 'mein Bruder' que le pronom ne peut pas être considéré comme une correction grammaticale. Si la correction disait 'dein Bruder' (= ton frère) comme en (6), l'apprenant pourrait l'interpréter comme une correction soit phonologique soit morphologique de "meine Brudä", ou même comme une correction syntaxique. On peut supposer que ce n'est pas le cas dans notre exemple, c'est-à-dire que la connaissance que l'apprenant a des adjectifs possessifs est incomplète, puisqu'il utilise "meine" au lieu de 'mein'; mais en même temps, sa règle ne doit pas être critique, car il possède bien les deux radicaux mein- et dein-. En d'autres termes, une correction comme (6) ne peut devenir une correction pour "meine Brudä" que si l'apprenant a préalablement acquis certaines règles (celles qui concernent les adjectifs possessifs dans notre cas) et qu'il maintient d'autres règles dans un état critique (l'inflexion dans notre cas). Sinon, ce serait une simple question de hasard.

(4) et (5) posent un autre problème : ils traitent plusieurs divergences à la fois. Contrairement à (3), ces deux corrections sont non-spécifiques, et laissent à l'apprenant le soin de découvrir quels sont les points critiques. Pour ce faire, il doit d'abord identifier les divergences en elles-mêmes. Ces différentes tâches diffèrent par leur ampleur. Examinons-les de plus près en prenant comme exemple les divergences phonologiques (le h- manquant), morphologiques (le -er du pluriel manquant pour 'Kinder') et syntaxiques (la forme verbale

placée à un endroit erroné). Nous pourrions ainsi discuter les problèmes de comparaison spécifiques qui se posent dans ces trois grands domaines.

A. La comparaison phonologique

Notre exemple contraste la forme de l'apprenant ['abe] et la forme cible 'hat'. Elles se distinguent très nettement dans leur structure sonore (elles n'ont en fait que peu de chose en commun). Mais admettons que l'apprenant interprète effectivement la seconde comme une correction de sa propre forme. Là encore, ce n'est rien moins qu'évident, surtout quand en même temps la place dans l'énoncé varie, comme ici. Le problème suivant est que la forme ['abe] contient une divergence phonologique et une divergence morphologique en même temps :

- la flexion est erronée ('habe' ou 'haben' au lieu de 'hat'). C'est une erreur qui revient chez de nombreux apprenants (cf. là-dessus notre explication concernant les 'morphes' en 6.2.1).
- le h- initial est absent. Il s'agit également d'une divergence fréquente, surtout chez des apprenants ayant l'espagnol, le français ou l'italien comme langue maternelle. Cette erreur est par ailleurs très difficile à corriger.

L'apprenant peut avoir perçu la différence et corrigé sa forme ['abe] en ['at]. En d'autres termes, il a annulé la déviance morphologique, mais non la déviance phonologique. Des formes comme ['at] sont fréquentes chez les apprenants, qui prononcent 'eute pour heute (= aujourd'hui), ou 'aus pour Haus (= maison). Ce qui nous intéresse ici, c'est la correction de cette dernière déviance telle qu'elle subsisterait si l'apprenant résolvait son problème morphologique : ['at].

Comment se fait-il que des apprenants globalement très avancés continuent à refuser d'intégrer ce h- de début de syllabe (c'est la seule position syllabique où on le trouve en allemand) à leur système, bien qu'ils l'entendent en permanence lorsqu'on leur parle allemand?¹⁴ On peut envisager trois raisons : ils ne l'entendent pas dans la chaîne sonore (problème de perception); ils ont des difficultés à produire ce son (problème de production); il existe un problème de liaison entre perception et production. Envisageons successivement ces trois possibilités.

Tout d'abord il est clair que dans ce cas, les problèmes de perception et de production n'ont pas de causes physiologiques. Ce facteur n'est pas à exclure totalement dans l'acquisition de langue étrangère, d'abord parce que la capacité auditive diminue avec l'âge et que les organes articulatoires deviennent moins flexibles, ou parce que les sons en question sont difficiles en eux-mêmes (comme le sont par exemple pour des Européens les clics des langues sud-africaines ou certaines consonnes laryngales)¹⁵. Quoi qu'il en soit, personne ne soutiendra que les Français sont de naissance incapables de produire des sons aspirés, c'est-à-dire produits par une légère expiration, et pourtant ils trouvent difficiles de produire le [h-] aspiré de l'allemand. Le problème réside donc dans le traitement linguistique, puisqu'il n'est pas physiologique. Comme nous l'avons dit au chapitre 5, l'auditeur doit d'abord analyser les données qu'il reçoit, et en particulier les suites sonores qu'elles constituent. Tout ne peut pas se faire en même temps. L'accessibilité relative des éléments de l'entrée dépend de leurs caractéristiques propres mais aussi des connaissances de l'auditeur. Le fait que l'auditeur soit ou non disposé à chercher un [p], un [s] ou un [u] dépend de ces connaissances : dans notre cas, l'apprenant n'est pas disposé à chercher des [h]. En d'autres termes, les connaissances initiales de l'apprenant, qu'il mobilise pour sonder les données qu'il reçoit, ne sont pas d'une nature qui ferait du [h] un trait phonologique critique. C'est à cette étape de l'acquisition qu'une focalisation volontaire de l'attention de l'apprenant (induite par autrui, un enseignant par exemple) sur cette caractéristique des données de la langue cible pourrait l'aider à extraire les segments sonores pertinents de mots comme [haus], [hat], [hi:] ('hier' = ici)¹⁶. Sinon, [h] n'est pas accessible à l'analyse. Mais avec le temps, au fur et à mesure du développement linguistique, les connaissances de l'apprenant se modifient : des règles critiques cessent d'être critiques, et de nouvelles caractéristiques des données, jusqu'alors moins saillantes, peuvent s'offrir à l'analyse. C'est à ce stade que l'apprenant est susceptible de devenir sensible à des corrections comme (3) ou (5). Cette dernière correction peut poser des problèmes dans la mesure où l'apprenant n'est pas forcément capable de concentrer son attention sur trop de caractéristiques en même temps.

Supposons maintenant que l'apprenant ait découvert le [h] dans les données de langue cible, le perçoive comme un trait linguistique critique, et essaie de l'utiliser dans ses propres productions. Au moins pendant une certaine période, il peut trouver difficile de prononcer ce son, ce qui aura pour conséquence une divergence entre sa perception et sa production. C'est peu plausible pour le [h] en particulier, puisque nous avons vu que le [h] est facile à produire, mais cette éventualité est tout à fait attestée pour certains autres sons. Cette divergence peut se produire pour des sons qui n'existent pas dans la langue maternelle et sont, de ce fait même,

très saillants mais difficiles à reproduire. Analysés relativement tôt, ces sons n'apparaîtront cependant pas dans la production, au moins pendant toute une période. Redisons ici par précaution que l'accessibilité des données à l'analyse ne dépend pas seulement des connaissances initiales de l'auditeur, mais qu'elle résulte de l'interaction entre cette connaissance et les caractéristiques des chaînes sonores en elles-mêmes¹⁷. De deux sons inexistant dans la langue maternelle de l'apprenant, l'un peut être analysé très tôt à cause de son caractère particulier (un clic ne peut pas passer inaperçu), et l'autre attendre longtemps avant de l'être. Illustrons ce fait d'un exemple : pour un anglophone qui a entrepris d'apprendre l'allemand, le [y] de 'Glück' sera sans doute remarqué plus tôt que le [ç] de 'reichen', et ce dernier avant l'occlusive glottale [ʔ] qui apparaît souvent au début des mots commençant apparemment par une voyelle; mais cet ordre a peu de chose à voir avec l'ordre éventuel d'acquisition pour la production.

Dans le cas du [h], comme nous l'avons vu, on ne considérera pas que ce soit la production qui pose un problème. Ce qui peut se passer, c'est que l'apprenant se fasse des illusions vis-à-vis de ses propres productions, qu'il soit faussement convaincu de prononcer comme les locuteurs de son environnement social. Dans ce cas, les problèmes de production et de perception s'imbriquent : la perception de la production des autres et la perception de sa propre production ne se distinguent pas.¹⁸ Dans les travaux sur l'acquisition de langue maternelle, on trouve toute une série d'exemples de ce fait. Ainsi un enfant étudié par Grégoire (1937) utilisait pendant toute une période la suite [kos] aussi bien pour 'cochon' que pour 'garçon', mais distinguait nettement entre ces deux mots quand ils étaient produits par quelqu'un d'autre¹⁹. Citons aussi ce dialogue célèbre (repris de Slobin 1971, p. 65) : "L'autre jour une petite fille m'a dit qu'elle s'appelait Litha [laiða]. J'ai répondu : 'Litha?'. 'Non, Litha'. 'Ah, Lisa [laiza]'. 'Oui, Litha'."

Dans les travaux sur l'acquisition de langue étrangère, on ne trouve, semble-t-il, pas de référence à des cas semblables. Mais le phénomène est certainement connu de toute personne qui a eu l'occasion de donner un cours de prononciation à des élèves étrangers.

Le fait qu'il existe de telles illusions semble étonnant de prime abord. Ce qui devrait nous étonner davantage, c'est qu'elles ne soient pas plus fréquentes. Il faut avoir à l'esprit que la chaîne sonore observable n'est qu'une réalisation d'un schéma sensorimoteur abstrait. Selon la place d'un mot dans la phrase, le débit plus ou moins rapide, le fait que le locuteur ait peut-être un rhume, etc., les caractéristiques acoustiques réelles peuvent fluctuer énormément. Contrairement à une opinion répandue parmi les linguistes, ce ne sont pas seulement des traits marginaux qui se trouvent affectés par ces fluctuations, mais également des traits distinctifs (par exemple la sonorité), qui sont souvent totalement absents ou en-deça du seuil d'audition (voir à ce sujet la brillante discussion dans Winkler 1980). Il est bien connu pour la perception en général que nous reconstruisons les éléments manquants d'une image, visuelle aussi bien qu'auditive (sur la perception des sons du langage voir Fant & Tatham 1975 ; sur le rôle de la perception dans l'acquisition de langue maternelle, voir Barton 1978). Etant donné ces propriétés de la perception, un signal très affaibli suffit souvent pour déclencher chez l'auditeur la représentation sonore correspondante : on entend même (ou on voit) des choses qui n'ont aucune réalité²⁰ (cf. par exemple Worn & Worn 1970). Pour revenir à notre exemple, le [h] initial de l'allemand se trouve souvent absent dans certaines positions ou réduit à l'état de trace.

Le travail de l'apprenant est-il vraiment grandement facilité s'il reçoit des données produites avec un soin spécial et par conséquent une précision artificielle : c'est souvent le cas dans l'enseignement de langue étrangère²¹. Mais lorsqu'il s'agit de comprendre la langue de tous les jours, le problème se repose (Henrichson 1984). Le fait d'entendre du discours articulé avec soin ne met pas pour cela en situation de produire de façon identique. Dans l'acquisition spontanée, l'auditeur est confronté à des articulations très variées des sons du langage, et doit s'en arranger. Il lui faut essayer de construire le schéma sensorimoteur à travers un processus d'approximations successives sur la base de toutes les articulations individuelles auxquelles il est exposé (cf. Hombert 1984). Pour ce faire, il doit se construire certaines attentes sur les limites des variations articulatoires du schéma en question. Parfois, il peut se donner des limites beaucoup trop larges, comme lorsqu'il suppose que sa propre articulation déviante est acceptable alors qu'elle ne l'est pas. Inversement, il peut se donner des limites beaucoup trop étroites, rejetant en tant que réalisation d'un son donné des articulations qui sont tout à fait dans la norme.

B. La comparaison morphologique

Pour parler de six enfants, notre apprenant emploie la forme singulier 'Kind' et son interlocuteur le corrige en 'Kinder' (enfants). Nous supposons tout d'abord qu'il a reconnu la différence phonologique, ce qui n'est pas si évident, comme nous venons de le voir. Nous

supposerons ensuite qu'il est déjà conscient de ce qu'en allemand, les noms reçoivent normalement une marque de pluriel (contrairement à ce qui se passe en français parlé, par exemple), et que ce marquage est obligatoire après un numéral. Ce qui lui manque encore, apparemment, c'est la règle : le pluriel de 'Kind' est 'Kinder', et c'est là que (5) intervient.

On peut envisager plusieurs raisons qui expliquent l'apparition de Kind pour Kinder. Il existe une tendance générale chez les apprenants débutants à éviter les inflexions, même si l'idée d'inflexion leur est familière de par leur langue maternelle. Tout en étant sensible au problème, l'apprenant n'a pas encore atteint un stade si raffiné dans l'analyse des données. Il est encore occupé à identifier certains morphes (cf. 6.2). Notre apprenant peut en être à ce stade, ou être plus avancé : il marque le pluriel en principe (ce qui est une supposition réaliste même pour des apprenants relativement débutants, dans le cas de l'allemand), mais il pense que 'Kind' appartient au groupe des noms dont le pluriel est invariable (comme 'Henkel', fr. anse). Il possède donc le marquage du pluriel²², mais le réalise de façon erronée dans le cas qui nous intéresse. On pourrait envisager encore d'autres possibilités, mais ces deux-ci vont nous suffire pour illustrer notre argument, qui est le suivant : la sensibilité de l'apprenant aux corrections morphologiques dépend de son stade de développement en langue étrangère. Dans la première éventualité décrite ci-dessus, la règle 'Le pluriel de Kind est Kinder' n'est pas encore critique. L'apprenant ignore la correction, ou bien il acquiert le morphe 'Kinder' par analogie avec 'Bruder' (frère, sg.). Dans ce dernier cas, une répétition de l'énoncé dans sa version correcte (Kinder) ou même l'incorporation de Kinder dans son système, n'ont pas encore fait progresser l'apprenant vers la langue cible sur ce point. Au contraire, en acceptant la correction dans ce sens, il fait fausse route. Mais si l'apprenant se trouve dans la seconde éventualité, la règle est critique pour lui, et il est en mesure de faire bon usage de la correction.

Notre exemple porte sur un cas relativement simple de comparaison, aussi simple que la catégorie sémantique sous-jacente du nombre. Les problèmes d'inflexion lorsqu'il s'agit du temps et de l'aspect sont incomparablement plus complexes (cf. la section 7.2). Ces deux catégories sont conceptualisées de façon très différente dans les langues du monde : il existe des langues avec et sans aspect grammaticalisé, des langues au système temporel à deux, trois niveaux ou plus, des langues combinant temps et aspect, etc. La tâche de l'apprenant n'est pas seulement d'extraire des données les formes morphologiques, mais également d'en inférer le système conceptuel sous-jacent, qui peut être radicalement différent de celui de la langue d'origine. De plus, dans certaines langues, les catégories du temps et de l'aspect sont marquées par des inflexions mais également par d'autres moyens (cf. 7.2). Ici, le problème de la comparaison devient encore plus difficile parce que la tâche de l'apprenant consiste à examiner de façon critique et à réviser si nécessaire plusieurs choses à la fois : ses catégories sémantiques construites sur la base de celles de sa langue maternelle, les formes disponibles, et les correspondances entre forme et sens. Cela nous entraînerait trop loin de notre discussion d'entrer dans ces détails.

C. La comparaison syntaxique

Dans l'énoncé (2), l'apprenant a placé le verbe en position finale; dans les corrections (4) et (5), le verbe est en seconde position. Nous supposerons que l'apprenant a réalisé la correspondance entre [abe] et [hat], sinon la correction lui passerait au-dessus de la tête. Nous supposons encore que l'apprenant connaît la catégorie "forme flexionnelle" et qu'il est disposé à l'appliquer dans l'énoncé en question, c'est-à-dire qu'il n'utilise pas [abe] comme un morphe (cf. 6.2). La règle à acquérir sur la base de la correction serait donc : "Le verbe à une forme flexionnelle se place en seconde position dans la phrase" (= V2). Nous allons laisser de côté plusieurs complications, comme par exemple le sens exact de 'seconde position', quels traits linguistiques sont réalisés par ellipse, ou le fait que V2 s'applique seulement dans les propositions principales. Etant donné la différence entre (2) et (5), l'apprenant pourrait trouver aisé d'acquérir V2 en adoptant simplement l'ordre proposé dans (5). Les choses ne sont pas si simples, comme il apparaît au vu de (7) : Was? Sechs Kinder hat dein Bruder!. Tout en assertant le même contenu que (2), l'énoncé (7) a inversé le sujet et l'objet, changeant la structure thématique de l'énoncé. Si l'apprenant est concerné par l'ordre des mots à ce stade de son acquisition, il pourrait se sentir tenté de passer de l'ordre sujet - objet - verbe de (2) à l'ordre objet - verbe - sujet. Nous savons que (7) n'était pas réellement conçu comme une correction; mais l'apprenant peut ne pas s'en rendre compte. Après tout, il est habitué à apprendre à partir d'énoncés qui ne sont pas explicitement des corrections. Ce que l'apprenant devrait réaliser, c'est que la divergence de position entre (2) et (5) est due au facteur C (les règles), alors que la divergence de position entre (2) et (7) est due en partie à ce facteur, en partie au facteur B (évaluation du contexte). Le premier concerne la position du verbe, le second la position du sujet et de l'objet. Tant que l'apprenant n'a pas réalisé cela, la correction lui sera de peu de

secours. Mais supposons que le locuteur natif ait mal compris le sens de (2), et que plutôt que de tenter une correction, il sollicite une confirmation en énonçant (9) :

(9) *Hat dein Bruder sechs Kinder ?*
(= ton frère a six enfants?)

Nous sommes confrontés là à une intention différente : la même idée est formulée en tant que question et non plus en tant qu'assertion, ce qui entraîne un changement dans la position du verbe, mais ce n'est pas la position à utiliser pour une rectification de (2). Bien sûr, ce danger n'existe pas si l'apprenant reconnaît l'intention du locuteur, mais c'est précisément la position de l'élément fléchi qui indique cette intention. L'intonation pourrait également fournir un indice important²³ mais contrairement à ce qui est souvent dit, ce type de question est souvent prononcé sans montée de la voix.

Le besoin d'identifier les causes sous-jacentes de ces différences ne joue pas seulement en cas de divergences syntaxiques par rapport aux normes : l'énoncé (8) en est un exemple. Bien qu'il ne soit pas conçu comme une correction, il contient pourtant tous les indices nécessaires pour une rectification de l'énoncé erroné. De fait, il est plus facile à utiliser pour ce but que (5) ou (6), car 'mon frère' est répété littéralement. Il n'y a qu'une différence : le numéral 'six' est remplacé par 'deux'; si l'apprenant penche pour interpréter l'énoncé (8) comme une tentative de le corriger, c'est une occasion exceptionnelle de découvrir ce qui est à corriger. Mais évidemment il ferait fausse route. Dans ce cas précis, l'apprenant ne devrait pas avoir trop de difficulté pour réaliser que son 'six' ne contient pas d'erreur phonologique ou morphologique, les numéraux étant acquis très tôt (même si c'est sous des formes légèrement déviantes) dans l'acquisition spontanée. De toute façon, la leçon de ce cas est qu'une correction ne peut profiter à l'apprenant que si elle est adaptée à ses connaissances du moment.

Ce que nous avons défendu dans cette section porte sur une série de cas hypothétiques mais réalistes et très fréquents, et sur les problèmes qui en découlent. Nos exemples illustrent essentiellement l'une des modalités du contrôle, la rétroaction. Nous allons clore ce chapitre par un compte-rendu d'une étude exhaustive consacrée à un autre type de contrôle, les auto-corrrections.

8.4 Les autocorrrections

Dans la section précédente, nous avons considéré les possibilités et les obstacles qui surgissent quand l'apprenant tente de vérifier ses propres énoncés en les comparant à des énoncés correspondants de locuteurs de langue cible pour se corriger lui-même, même de façon différée. Nous allons maintenant nous intéresser aux auto-corrrections immédiates. Comme nous l'avons dit en 8.2, les énoncés sont vérifiés par le locuteur pendant qu'ils sont formulés et produits. Cet auto-contrôle du discours se reflète abondamment dans les hésitations, les répétitions, et les auto-corrrections²⁴. Ces dernières peuvent être considérées comme une indication assez claire de ce sur quoi porte la préoccupation du locuteur, s'il concentre son attention sur les lexèmes, ou sur des caractéristiques comme le temps, le nombre, l'ordre des mots etc. Dans l'étude que nous allons rapporter ci-dessous, Carroll, Dietrich & Storch (1982)²⁵ ont recherché dans un corpus enregistré d'allemand langue étrangère toutes les corrections de mots fléchis, verbes, adjectifs, pronoms et noms, etc., mais non les adverbes, particules, prépositions ou autres. Les auto-corrrections portaient sur des catégories comme le nombre, le genre et le cas pour les noms, pronoms et adjectifs, le temps, le mode, la personne, etc. pour les verbes, ainsi que sur la forme phonétique du mot. Les locuteurs étaient huit participants d'un cours intensif d'allemand à l'université de Heidelberg : quatre Américains (C, P, D, S) et quatre Japonais (F, Yo, Yu et K). Les chercheurs ont enregistré des conversations informelles avec ces apprenants sur une période de trois mois. Ces conversations portaient sur toute une série de thèmes, elles ont été ensuite transcrites phonétiquement (de façon exhaustive, avec les lapsus et les auto-corrrections) puis analysées. Les apprenants avaient entre vingt-cinq et trente-cinq ans et avaient vécu quelque temps à Heidelberg (les Américains jusqu'à dix-huit mois), ils avaient donc acquis de l'allemand dans des situations quotidiennes plus ou moins fréquentes. Nous laisserons de côté cet aspect, ainsi que les différents tests de niveau linguistique auxquels ils avaient été soumis.

Le corpus recueilli pour ces huit locuteurs totalisait 150000 mots, dont 832 cas de correction de mots fléchis, qui se répartissaient de façon très inégale entre apprenants et entre classes de mots. J'ai rassemblé dans le Tableau 5 les résultats tirés des nombreux tableaux chiffrés de cette étude susceptibles de nous intéresser plus particulièrement. En plus des chiffres concernant l'ensemble des mots fléchis, quatre classes de mots sont représentées séparément : les verbes (à une forme fléchie), les noms, les articles (trois genres avec leurs inflexions) et les pronoms personnels. Pour chaque classe, la première ligne donne le

pourcentage que représente cette classe par rapport à l'ensemble des mots fléchis du corpus²⁶, la seconde indique le pourcentage d'erreurs, la troisième ligne présente le pourcentage d'erreurs qui ont été auto-corrigées, et la quatrième fournit un indice représentant la concentration du locuteur sur cette classe de mots lors de ses auto-corrections (le pourcentage moyen de mots corrigés dans tout le corpus étant l'indice 1). Par exemple l'indice 2 nous indique que les mots appartenant à cette classe ont été corrigés deux fois plus souvent que l'ensemble des mots. Les quatre premières colonnes représentent les Américains, les quatre suivantes les Japonais : dans les deux cas les deux premiers sujets sont des femmes. Dans un cas (Yo), les données se sont avérées si peu abondantes que les résultats pour les pronoms personnels ont été ignorés dans les calculs d'ensemble (dernière colonne). Les chiffres des quatre classes de mots ne totalisent pas 100% car le corpus comprenait également des mots fléchis appartenant à d'autres classes de mots.

La première observation est le pourcentage variable des mots fléchis sur l'ensemble des mots du corpus chez les huit apprenants (allant de 26% pour P à 64% pour K). Cette variation n'est pas facile à expliquer. Les mots non-fléchis sont *et, mais, ne, peut-être, déjà, plutôt* et d'autres de même type qui servent à organiser le discours et n'ont pas de valeur référentielle. L'usage différentiel de ces éléments reflète probablement le degré d'attention consacré par chaque apprenant à certaines formes grammaticales plutôt qu'à d'autres. Comme l'enseignement des langues insiste beaucoup sur la correction grammaticale, et en particulier sur les flexions, comparativement à l'attention plus faible accordée aux particules et autres types de petits mots, cette focalisation peut refléter des différences individuelles dans l'impact de l'enseignement explicite comparé à l'impact de l'acquisition spontanée.

On trouve des variations similaires dans le pourcentage d'erreurs sur les mots fléchis entre apprenants : celui-ci varie de 14% pour P à environ un tiers pour Yo et K. En soi, cette variation ne présente pas d'intérêt particulier, elle reflète simplement le développement différent des systèmes individuels dans un domaine particulier : les inflexions morphologiques. Elle pourrait aussi renvoyer à des approches particulières à certains apprenants : P emploie peu de formes fléchies, et elles sont correctes à 86%; K emploie beaucoup de formes fléchies, mais environ un tiers d'entre elles sont erronées.

Si l'on considère la focalisation des apprenants sur les différentes classes de mots, on découvre une extrême variation : Yo corrige 1 mot fléchi sur 11,3 (un quart sur un tiers); S n'en corrige qu'un sur 217,4 (2% sur un peu moins d'un quart). En d'autres termes, les apprenants diffèrent énormément par la mesure dans laquelle ils contrôlent leur parole. Il serait intéressant de savoir quels facteurs se cachent derrière cette propension différente à s'auto-corriger, mais les données disponibles ne nous fournissent pas d'indices. Ce qu'on ne peut manquer de noter, c'est que les apprenants japonais tendent à s'auto-corriger plus de deux fois plus que les Américains, et que les sujets féminins sont près de trois fois plus critiques sur leurs productions que les sujets masculins. On laissera au lecteur le soin d'interpréter ces résultats en fonction de ses opinions personnelles sur les caractères nationaux et les sexes. Il reste à dire qu'on ne trouve évidemment pas d'interdépendance entre le pourcentage d'erreurs et la propension à l'auto-correction : D, S et C commettent à peu près le même pourcentage d'erreurs, mais C se corrige trois fois plus souvent que D et six fois plus que S.

Table 5. Propension à l'auto-correction des mots fléchis chez huit apprenants d'allemand
Mots fléchis (MF) en % de l'ensemble des mots, dont % mots erronés, dont % mots corrigés

Apprenants	C	P	D	S	F	Yo *	Yu	K	tous
% de tous les mots									
dt % mots erronés									
dt % erreurs corrigées									
% des verbes fléchis (VF)									
dt % de VF erronés									
dt % erreurs corrigées									
Focalisation									
% de nominaux (N)									
dt % de N erronés									
dt % erreurs corrigées									
Focalisation									
% d'articles (A)									
dt % d'A erronés									
dt % erreurs corrigées									
Focalisation									
% de pronoms pers. (PP)									
dt % de PP erronés									
dt % erreurs corrigées									
Focalisation									

*Les données très restreintes concernant Yo ne permettent pas leur inclusion dans les moyennes.

Nous n'avons parlé jusqu'ici que des mots fléchis pris ensemble. Un examen des différentes classes de mots montre que les verbes et les noms occupent à peu près la même part de tous les mots fléchis (exactement un tiers, cf. dernière colonne), et manifestent à peu près le même taux d'erreurs (16-17%). On trouve cependant des variations importantes selon les apprenants, pour lesquelles il est difficile de découvrir des tendances. On est frappé par la proportion de 2/1 d'erreurs sur les verbes chez les apprenants japonais comparés aux américains, mais la valeur pour Yo (44%) pourrait être trompeuse, car elle repose sur un assez petit nombre d'occurrences (pourtant, 324 verbes, dont 143 erronés). Un résultat intéressant, c'est que les verbes sont en moyenne trois fois plus sujets à correction que les noms. Ce fait se reflète dans la focalisation faible pour tous les apprenants sur les noms, beaucoup plus forte pour les verbes également chez tous les sujets. Seul un sujet, S, qui semble n'exercer pratiquement aucun contrôle sur sa production (alors qu'il commet énormément d'erreurs!) a un score bas pour toutes les classes verbales. Nous ne pouvons fournir aucune explication de ces différences de focalisation.

Pour finir, jetons un coup d'œil sur les deux autres classes de mots, les articles et les pronoms personnels. Leur pourcentage de l'ensemble des mots fléchis est à peu près identique (16% et 18%), mais le taux d'erreur est très différent : pour les articles il est de 40%, pour les pronoms personnels il est marginal. La propension à corriger varie considérablement entre apprenants pour ces deux classes, les valeurs pour D et S étant très basses. En faisant la moyenne entre apprenants, on trouve que ces deux classes ne sont pas très éloignées l'une de l'autre (9% et 12%, Yo exclue). Mais ce rapprochement est trompeur, car dans le cas des articles, le pourcentage d'erreurs est très élevé, et par conséquent un taux de correction de 9% atteste d'un contrôle assez étroit sur les articles. Une image très claire émane des valeurs de focalisation, où les corrections sont mises en rapport avec l'ensemble des corrections : les pronoms personnels attirent peu l'attention, les apprenants les maîtrisant relativement bien. En revanche les articles, la classe de mots qui connaît la fréquence d'erreurs la plus élevée, sont aussi la classe la plus contrôlée. Contrairement à ce que nous avons trouvé pour les noms et les verbes, ce résultat indique une relation étroite entre l'échelle de difficulté (le taux d'erreur) et la focalisation dans l'auto-correction (le taux de correction). Mais ici encore, il faudrait des analyses plus poussées²⁷.

NOTES

8. Comparer

1. Un apprenant qui ne maîtrise pas les formes du subjonctif 1ère forme en allemand et qui ne cherche même pas à le faire peut quand même se débrouiller très bien dans la communication : cet écart objectif est marginal dans la pratique, même s'il peut être mis en évidence par des tests appropriés. D'ailleurs, on peut très bien imaginer qu'un apprenant ait un traitement de la langue de la langue différent de celui du locuteur natif, sans que cette différence se manifeste en surface; voir à ce propos les passionnantes recherches de Bates (1982).

2. Il n'est pas facile de concevoir des mesures pour la "distance" objective, entre autres parce que la distance peut être très différente dans les différents domaines linguistiques (phonologie, syntaxe, lexicale, capacité discursive, etc.). C'est pourquoi on doit d'abord séparer ces domaines et mettre au point des mesures indépendantes. Sur le concept de distance en syntaxe voir par exemple Klein & Dittmar (1979), p. 93, Wildgen (1977).

3. C'est Kellermann (1979) qui a attiré l'attention sur l'importance de cette distinction, au moins en relation avec la distinction entre langue maternelle et langue étrangère, non entre langue d'apprenant et langue étrangère (ou langue cible).

4. Dans Jakobson (1960), une source classique pour le concept de "métalinguistique", la langue est utilisée dans une fonction métalinguistique lorsque l'attention du locuteur porte sur le code lui-même. Dans ce sens, les énoncés sur des énoncés (par opposition à ceux qui portent sur la langue en elle-même) ne sont métalinguistiques que dans la mesure où ils réfèrent à des aspects du système, comme dans "est-ce qu'on peut dire 'il m'a causé' en français?". Dernièrement, l'expression "métalinguistique" tend à être employée pour presque toutes les expressions qui réfèrent d'une façon ou d'une autre à du langage. On peut douter que ce soit une utilisation judicieuse (on n'appelle pas "méta- météorologiques" tous les énoncés qui parlent du temps qu'il fait).

5. Il existe plusieurs tentatives de différencier la notion de "métalinguistique". Ainsi Culioli (1976) distingue-t-il entre "métalinguistique" au sens strict, ce dont le locuteur ou l'apprenant est conscient, et "épilinguistique" ce qui reste inconscient; par ailleurs entre "l'activité métalinguistique" (tout comportement qui a le langage comme objet, y compris la réflexion sur la langue et le caractère parlant de l'humanité) et le "discours métalinguistique", c'est-à-dire l'utilisation de la langue dans une fonction strictement métalinguistique. Les travaux de Culioli ont inspiré directement ou indirectement toute une série d'études sur le rôle du métalinguistique dans l'acquisition des langues; voir par exemple Berthoud (1980, 1982), Véronique & Faïta (1982) et leur commentaire par Mittner & Kahn (1982), également Perdue (1982), chap. 6.3.

6. Une question très étroitement liée à celle du "métalinguistique" dans l'acquisition des langues, c'est celle du rôle de la "conscience" ('awareness') dans l'acquisition, en particulier dans l'acquisition de langue maternelle : quel rôle joue la conscience que l'enfant a de la langue et de son propre comportement linguistique dans l'acquisition? Pour l'acquisition de langue maternelle, il existe une série de recherches, voir par exemple le recueil par Jarvella, Levelt & Sinclair (1978), Hakes (1980) et Böhme (1982). Pour l'acquisition de langue étrangère, il n'existe pas de travaux comparables.

7. De vives discussions ont lieu sur le rôle des autocorrections explicites dans l'acquisition de langue maternelle; voir par exemple Käsermann (1980) ou Anders (1982) qui contiennent d'autres références.

8. Ça n'est peut-être pas si apparent pour les mots; mais l'apprenant n'est jamais sûr que le contenu de signification qu'il assigne à un mot d'une forme donnée est celui que cette forme possède dans la langue cible. Dans ce qui suit nous parlerons uniquement de "règles" au lieu de dire "règles et mots", mais ce que nous dirons sera valable pour les deux.

9. Comparer cela à la remarque suivante dans Labov & Labov (1977, p. 80-81) : "Les enfants n'abandonnent pas immédiatement leurs anciennes règles et moyens linguistiques quand ils en rencontrent de nouveaux; en d'autres termes, on n'a aucune raison de penser que leur ardoise grammaticale est une tabula rasa sur laquelle on efface tout pour réécrire tout à nouveau dès que de nouvelles données entrent en jeu." et plus loin "Il n'est pas difficile d'apercevoir l'analogie entre l'enfant qui apprend la langue et les chercheurs tels que nous les représentons. Les uns comme les autres accordent toute leur attention aux paroles qui les environnent, mais ils ne sont pas assez fous pour abandonner leur propre système chaque fois qu'ils sont en contact avec un autre. Mais avec le temps, ils restructurent leur théorie jusqu'à ce qu'elle s'adapte étroitement au modèle fourni par le monde environnant, car ils le trouvent plus riche, plus efficace, plus étroitement imbriqué que tout ce qu'ils avaient imaginé. Ceux qui ont eu le

bonheur d'appliquer leurs analyses au monde de la vie réelle confirmeront que c'est ainsi que cela se passe".

10. Le problème a été discuté avant tout pour l'acquisition de langue maternelle; mais il en est de même pour l'acquisition de langue étrangère (voir aussi la note 11 du chap. 1).

11. Mais comme la compréhension est soutenue en grande partie par les connaissances parallèles, l'apprenant peut comprendre beaucoup de choses correctement même si beaucoup de propriétés structurelles des données lui échappent.

12. Quand le lecteur de l'apprenant dispose de moyens d'expression très limités, les thèmes possibles et en conséquence les intentions de communication s'en trouvent automatiquement limités; on en trouvera quelques exemples dans Wildgen (1977) et Stutterheim (1981).

13. Toutes ces formes du contrôle ont été très peu étudiées. Mais elles se manifestent clairement dans les autocorrections de diverses sortes lors de la construction d'énoncés (cf. Levelt 1983) ou également dans les commentaires après-coup : "J'ai dit 'Hier'? Non, je voulais dire 'avant-hier'", lorsqu'on a encore dans l'oreille ce qu'on vient de dire. Des observations de ce type posent l'intéressante question de savoir comment l'intention de communication est stockée dans notre cerveau de façon qu'il soit possible de la comparer à l'énoncé qui a été construit précisément à partir d'elle (et d'autres facteurs). L'intention de communication qui préside à la formulation d'un énoncé ne doit pas être confondue avec l'énoncé lui-même. Si tout se passe bien, les deux coïncident; mais il peut y avoir des divergences. Vraisemblablement, il se passe dans cette forme de contrôle la chose suivante : l'énoncé qui est produit ou vient d'être produit est immédiatement réanalysé (comme s'il s'agissait de l'énoncé de quelqu'un d'autre), et le résultat de cette analyse est comparé à l'intention de communication qui est encore en mémoire. Ce qui ne nous dit pas sous quelle forme l'intention de communication se trouve dans notre cerveau.

14. Nous rappellerons qu'il ne s'agit pas de la correction d'une forme lexicale précise, mais d'une règle phonologique générale.

15. On peut se demander s'il existe réellement des sons qui sont en soi plus difficiles que d'autres, ou si les clics ne sont difficiles que parce que nos langues ne les possèdent pas. Mais il est clair que beaucoup de sons possèdent une structure acoustique plus marquante que d'autres et qu'inversement le contrôle moteur diminuant après quelques verres affecte différemment la production des sons d'une langue.

16. Un linguiste qui sait qu'une langue donnée possède une caractéristique donnée aura tendance à la rechercher et donc à bouleverser les séquences d'acquisition usuelles. De toute façon, lorsqu'on sait qu'il existe une caractéristique particulière, cela n'implique pas que notre système de traitement linguistique la recherche obligatoirement; il n'est que partiellement affecté par le contrôle.

17. Au chapitre 6, nous nous sommes référés surtout à des caractéristiques qui ont de l'importance pour l'acquisition de la syntaxe. Il est incontestable qu'il en existe d'autres, qui rendent par exemple un segment plus saillant que d'autres; un [] est certainement moins saillant qu'un [k], de quelque façon qu'on définisse cette hiérarchie.

18. On trouvera une discussion de ce problème accompagnée de nombreuses références dans Disorders (1981), IIe partie, 2.2 et 4.3.

19. Selon le rapport de Grégoire, il semble qu'il se soit agi d'une simple difficulté de production, où l'enfant était conscient de la divergence affectant la forme qu'il produisait.

20. Ce n'est pas une particularité de la perception linguistique mais, comme on peut le lire dans tout bon manuel de psychologie de la perception, une propriété générale de la perception. Sur la perception des sons en particulier, voir Fant & Tatham (1975), et sur la perception dans l'acquisition de langue maternelle, cf. Barton (1978).

21. Même ainsi, il existe de grandes variations dans la production.

22. Le marquage du pluriel compte parmi les composantes de la morphologie liée de l'allemand acquises relativement tôt; voir à ce sujet HPD (1976), chap. 5.

23. Souvent mais pas nécessairement à l'intonation montante. Dans l'exemple, ce n'est certainement pas le cas.

24. Les travaux sur ces phénomènes sont très nombreux (cf. Cutler 1981), mais peu d'entre eux traitent de la langue étrangère; voir par exemple Fathman (1980).

25. Cette recherche a été dirigée par R. Dietrich. Ses résultats sont décrits dans quatre études étroitement liées; nous nous référerons toujours au volume dans son ensemble, non à une étude particulière.

26. Ce qui représente plus de 1400 formes, pour donner une idée approximative des proportions.

27. Dans une étude de cas sur trois des huit locuteurs, il apparaît aussi que l'état de développement syntaxique se reflète dans le choix de ce sur quoi portent les autocorrections; voir là-dessus Carroll, Dietrich & Storch (1982), pp. 113-139.

Conclusion

Lorsqu'on vole au-dessus des nuages, ils semblent si solides qu'on croirait pouvoir y marcher comme sur la terre. Mais quand on s'en approche et finalement s'y engloutit, on voit que ce ne sont que des nuages. Lorsqu'on regarde une science de loin ...

Il y a peu de temps que l'acquisition de langue étrangère fait l'objet de recherches scientifiques; l'histoire en est trop courte pour pouvoir fournir des résultats définitifs sur quelque aspect que ce soit. Mais mon impression est que dans certains domaines, on a des fondations solides, sur lesquelles on va maintenant pouvoir construire. Dans d'autres secteurs, on n'a encore qu'une vision d'au-dessus des nuages. Je ferai trois remarques en guise de conclusion.

Un : parmi les trois grands groupes de facteurs, la propension à apprendre, la faculté de langage (ou processeur linguistique), et l'accès à la langue, qui déterminent la structure, le rythme et l'état final de l'acquisition, nous n'avons pratiquement parlé que des deux derniers (dans la Seconde partie). Cela reflète sans doute mes intérêts personnels, mais je trouve qu'on ne peut dire que peu de choses sur les facteurs de propension et leur influence sur l'acquisition de langue étrangère au-delà de ce qui a été dit en 2.2. La recherche très abondante qui existe sur la motivation apparaît sous un meilleur jour de loin que lorsqu'on examine dans le détail les possibilités de l'appliquer très précisément à l'acquisition de langue étrangère. Je ne veux pas dire par là qu'il soit inutile de mener des recherches sur les facteurs de la propension à apprendre dans l'acquisition des langues.

Deux : Il ne me semble pas que la recherche sur l'acquisition des langues ait fourni de résultats scientifiques suffisants pour offrir des fondations solides à l'enseignement des langues. Mais je pense qu'elle pourra sans doute accomplir cette tâche dans l'avenir et que sur plusieurs points, elle a progressé dans cette voie. Plutôt que de répéter les arguments présentés au chapitre 3, je voudrais exprimer ici une idée plus générale : la recherche scientifique se doit sans aucun doute d'être utile (même si ces temps-ci on peut s'estimer heureux lorsqu'elle ne fait pas de dégâts), mais il faut laisser de la longe au cochon truffier.

Trois : Toute introduction à un domaine du savoir s'expose à présenter le sujet dans une certaine perspective, celle de l'auteur. Il est difficile de l'éviter, mais le lecteur doit savoir qu'il peut accéder par lui-même aux sources d'information qui lui permettront de corriger éventuellement ce biais. C'est pourquoi ce livre s'accompagne d'une bibliographie extensive.

Post-scriptum

Depuis les éditions allemande et anglaise de ce livre, aucune évolution fondamentale n'est venue modifier l'état de nos connaissances sur l'acquisition d'une langue étrangère. Deux développements méritent cependant une mention spéciale. D'abord, un certain nombre de recherches empiriques ont maintenant abouti, et leurs résultats sont peu à peu publiés. Parmi celles-ci, un bon nombre concernent l'acquisition du français ou le français comme langue source, et il n'est pas exagéré de dire que la recherche d'expression française dans ce domaine est devenue l'une des plus marquantes. Colette Noyau, qui n'a pas donné de ce livre une simple traduction mais l'a adapté à l'intention du lecteur de langue française, a introduit dans le texte certaines références aux travaux empiriques les plus récents.

Le second développement concerne la théorie de l'acquisition de langue étrangère. Plusieurs travaux récents s'interrogent sur le rôle de la grammaire universelle chomskyenne pour l'acquisition d'une langue étrangère. Ces travaux sont certes intéressants, mais leurs fondements empiriques restent encore très légers. Cette situation se modifiera peut-être dans les années à venir, mais il nous est apparu prématuré à Colette Noyau comme à moi de traiter ici dans le détail ces réflexions encore très controversées et spéculatives. Le lecteur intéressé pourra se reporter aux trois ouvrages suivants :

Vivian. J. COOK : *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford : Blackwell 1988 (surtout le chapitre 7).
Susan FLYNN : *A Parameter-setting Model of L2 Acquisition*. Dordrecht : Reidel 1987.
Charles FERGUSON & Thom HUEBNER, eds. [*Cross-currents in] Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Stanford : Stanford University Press (à paraître ->1991).

La collaboration pour cette traduction est un témoignage de plus de la parfaite harmonie qui a caractérisé le travail commun avec Colette Noyau dans différents projets auxquels nous avons participé ces dernières années. Qu'elle soit ici très vivement remerciée pour tout cela.

Nimègue, octobre 1988

Wolfgang Klein

GLOSSAIRE

aphasie : trouble du langage causé par une lésion cérébrale ou un traumatisme crânien. Selon le degré et la nature de la perturbation, l'aphasie peut prendre des formes très variées; les pronostics de récupération totale de la parole sont également très variables.

asyndétique : succession d'expressions de même type sans conjonction de coordination; ainsi, veaux, vaches, cochons, couvées, par opposition à veaux, vaches, cochons et couvées.

deixis : principe sémantique selon lequel certaines expressions linguistiques, les expressions déictiques prennent leur valeur en fonction de l'instance énonciative : essentiellement le locuteur, le lieu et le moment de la parole (ex. hier, là-bas, moi).

Donat : auteur d'une méthode de latin qui servit de modèle jusqu'à notre époque à de nombreuses descriptions et méthodes d'enseignement non seulement du latin mais aussi de diverses langues vivantes.

flexion : la flexion est un procédé morphologique très général permettant d'adjoindre aux lexèmes (voir ci-dessous) des marques (désinences, affixes) exprimant des fonctions ou catégories grammaticales. En ce qui concerne les verbes, on distingue d'ordinaire entre les formes fléchies (comportant une désinence qui indique la personne et le temps) et les formes non-fléchies, qui ne portent pas ces informations.

hémisphère : le cerveau se compose essentiellement de deux parties symétriques de structure très semblable (les hémisphères) mais dont les fonctions sont très différentes. Chez la plupart des humains, c'est l'hémisphère gauche qui est le siège du traitement du langage.

intonation : la langue parlée se caractérise par des traits sonores appelés prosodiques, comme l'intensité, la hauteur sonore et la longueur, qui affectent certains segments (syllabes, pauses). C'est la structuration d'un énoncé par ces traits que l'on appelle l'intonation. L'intonation au sens strict concerne uniquement la hauteur mélodique.

lecte : Une langue naturelle comme le français, l'allemand, le chinois, n'est pas homogène, mais comprend de nombreuses variétés particulières. Ces variétés ou lectes se différencient selon la région géographique (dialecte), le groupe social (sociolecte), la situation d'interlocution (registres, par exemple le registre familial, le registre administratif, etc.), les individus (idiolecte), etc. De même on nomme les diverses variétés de langue qu'un apprenant élabore au cours de son acquisition des "lectes d'apprenants". Ces lectes d'apprenants ne sont pas acceptés comme grammaticaux par les locuteurs de la langue cible, mais cela ne change rien au fait qu'ils possèdent leurs propres structures et régularités, qui se rapprochent plus ou moins de celle de la langue cible.

lexème : la partie d'un mot qui est porteuse du contenu sémantique (par opposition à la signification grammaticale); ainsi les mots travaillons, travailleur, travailler contiennent le même lexème travail-.

occlusive glottale : en allemand, consonne non écrite mais présente à l'oral au début de mots comme am Abend, aus Eisen (le soir, en fer).

registre : cf. lecte.

rhème : cf. thème.

surgénéralisation : L'apprenant, avant de maîtriser une règle donnée de la langue cible, comme la formation du passé composé, possède déjà certaines formes isolées (par ex. [e parti], [a fe] = 'est parti', 'a fait'). Lorsqu'il perçoit la règle, il a tendance à la "surgénéraliser", c'est-à-dire à l'étendre à des cas auxquels elle ne s'applique pas (ex. [a parte], [a vene], pour 'est parti', 'est venu'). Ce progrès de l'acquisition entraîne des régressions apparentes.

thème : le thème d'un énoncé (angl. topic) est la partie de l'énoncé indiquant ce dont on parle, le rhème (ou propos; angl. comment), la partie qui fournit une information relative à ce thème.

topicalisation : placement en début de phrase d'un élément, qui est ainsi mis en relief, comme lui dans "Lui, je ne connais pas son métier".

variété : cf. lecte.

verbum dicendi : verbe de dire comme demander, répondre, nier. Ces verbes possèdent des propriétés particulières, parce qu'ils introduisent une situation de parole rapportée.

xénolecte : registre de langue utilisé par des locuteurs natifs pour s'adresser à des étrangers.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES
(compléments à l'éd. anglaise de 1986,
Second language acquisition, Cambridge University Press)

- ALLWOOD, J., ed. 1988 : Feedback in a second language, Second Language Acquisition by Adult Immigrants, Final Report Vol. III, Strasbourg et Göteborg, E.S.F.
- ARDITTY, Jo & Michèle MITTNER, eds. 1981 : "Acquisition d'une langue étrangère", *Encrages*, n° spécial, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- BECKER, A., CARROLL, M. & A. KELLY, eds. 1988 : Reference to space, Second Language Acquisition by Adult Immigrants, Final Report Vol. IV, Strasbourg et Heidelberg, E.S.F., 380 p.
- BENVENISTE, Emile 1966 : *Problèmes de linguistique générale I*, (ensemble de travaux publiés depuis 1946), Paris, Gallimard.
- BESSE, Henri & Rémy PORQUIER 1984 : *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif (cf. IIIe Partie).
- BHARDWAJ, M., DIETRICH, R. & C. NOYAU, eds. 1988 : Temporality, Second Language Acquisition by Adult Immigrants, Final Report Vol. I, Strasbourg, Paris, Heidelberg et Londres, E.S.F., 527 p.
- BOUCHER, Anne-Marie, DUPLANTIE, Monique & Raymond LEBLANC, eds. 1986 : *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, Centre Educatif et Culturel et CEPCEL.
- BREMER, K., BROEDER, P., ROBERTS, C., SIMONOT, M. & M.T. VASSEUR, eds. 1988 : Ways of achieving understanding : communicationg to learn in a second language, Second Language Acquisition by Adult Immigrants, Final Report Vol. I, Strasbourg et Londres, E.S.F., 281 p.
- DOMMERGUES, Jean-Yves & Bernadette GRANDCOLAS, eds. 1980 : "Acquisition d'une langue étrangère", *Champs Educatifs* n° 1, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- EXTRA, Guus & Michèle MITTNER, eds. 1984 : *Studies in Second language Acquisition*, Tilburg (Pays-Bas), Tilburg University.
- EXTRA, G. & S. STRÖMQVIST, eds. 1988 : The development of lexicon, Second Language Acquisition by Adult Immigrants, Final Report Vol. II, Strasbourg et Tilburg, E.S.F.
- GIACOMI, Alain & Daniel VERONIQUE, eds. 1986 : *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2 tomes.
- KLEIN, Wolfgang 1981 : "L'acquisition des pronoms personnels allemands par des travailleurs espagnols et italiens", in C. NOYAU, ed. *Les travailleurs étrangers et la langue*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes et GRECO 13-C.N.R.S, pp. 19-32.
- KLEIN, W. & C. PERDUE, eds. 1988 : Utterance structure, Second Language Acquisition by Adult Immigrants, Final Report Vol. I, Strasbourg et Londres, E.S.F., 346 p.
- LÜDI, Georges & Bernard PY 1987 : *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MEHLER, Jacques, ed. 1969 : "Psycholinguistique et grammaire générative", *Langages* n° 16.
- NOYAU, Colette 1976 : "Les "français approchés" des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche", *Langue Française* n° 29, pp. 45-60.
- NOYAU, Colette 1980a : "Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel", *Langages* n° 57, pp. 73-86.
- NOYAU, Colette 1980b : "Deux types de connaissance de la langue étrangère dans l'acquisition en milieu naturel?", *Champs Educatifs* n° 1, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 6-16.
- NOYAU, Colette & Rémy PORQUIER, eds. 1984 : *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- NOYAU, Colette & José DEULOFEU, eds. 1986 : "L'acquisition du français par des adultes migrants", *Langue Française* n° 71.
- NOYAU, Colette & Marie-Thérèse VASSEUR 1986 : "L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français par des adultes hispanophones", *Langages* n° 84, pp. 105-118.
- PERDUE, Clive, ed. 1982 : *Second Language Acquisition by Adult Immigrants : a Field Manual*. Strasbourg, European Science Foundation. 2e éd. 1984, Rowley (Mass.), Newbury House.
- PERDUE, Clive, ed. 1986 : "L'acquisition du français par des adultes immigrés", *Langages* n° 84.
- PERDUE, Clive 1987a : "Real Beginners, Real Questions", in H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE, eds. *S'approprier une langue étrangère ...*, Paris, Didier Erudition.
- PERDUE, Clive 1987b : "Structure thématique des énoncés dans le français d'une adulte hispanophone", *Encrages* n° 18/19, pp. 153-168.
- PERDUE, Clive & Rémy PORQUIER, eds. 1980 : "Connaissance d'une langue étrangère", *Langages* n° 57.
- PERDUE, Clive & José DEULOFEU 1986 : "La structuration de l'énoncé : étude longitudinale", *Langages* n° 84, pp. 43-64.