

Postface : La structure des lectures des apprenants

Marzena Watorek

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1472>

DOI : [10.4000/aile.1472](https://doi.org/10.4000/aile.1472)

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1998

Pagination : 219-244

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Marzena Watorek, « Postface : La structure des lectures des apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 11 | 1998, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 16 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1472> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1472>

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

Postface : La structure des lectures des apprenants

Marzena Watorek

Introduction

- 1 Les études présentées dans l'ensemble des articles de ce volume contribuent à enrichir la caractérisation de divers aspects de la structure des lectures des apprenants et amènent ainsi à dégager une « logique acquisitionnelle », c'est-à-dire à identifier les facteurs déterminant le processus d'acquisition d'une langue. Ces facteurs sont de deux ordres. On distingue, d'une part, des facteurs internes, à savoir la disposition cognitive-linguistique de l'apprenant, et d'autre part, des facteurs externes tels que l'environnement linguistique (input) et l'impulsion à apprendre (les motivations de l'apprenant, ses besoins communicatifs et ses attitudes vis-à-vis de la langue à acquérir et de ses locuteurs).
- 2 La perspective généralement adoptée dans les travaux publiés dans ce numéro part du postulat suivant : le processus d'acquisition est systématique et cette systématicité se manifeste par une succession de transitions, aussi bien dans l'organisation interne du lecture de l'apprenant à un moment donné de son acquisition que dans l'évolution de ce lecture. Cette considération amène à étudier la structure des lectures des apprenants de deux points de vue. D'une part, on cherche une systématicité dans ces lectures en identifiant certains des principes qui le régissent à un moment donné. D'autre part, on étudie l'évolution de ces principes en examinant le passage dans le temps d'un « état de lecture » à un autre. Ces deux aspects se retrouvent dans les études présentées dans ce volume.
- 3 Par ailleurs, les articles de ce numéro contribuent à caractériser la structure des lectures des apprenants du point de vue de la production langagière. Nous reprenons ici les résultats des différentes contributions en les mettant en parallèle avec d'autres travaux réalisés dans la même perspective. Ce bilan s'articule autour de la mise en œuvre du système de l'apprenant lors de la construction du discours en langue étrangère.
 1. Construire un discours en langue étrangère

- 4 La majorité des articles de ce numéro étudient des discours longs, cohérents et complexes, produits oralement par un apprenant pour s'acquitter d'une tâche linguistiquement complexe (*tâche verbale complexe*). Cette tâche définit la situation de l'énonciation. Ainsi le locuteur (l'apprenant) construit un discours pour un interlocuteur dans un but communicatif précis. Selon la tâche et selon l'interprétation que lui donne le locuteur, on aboutit à différents types de discours.
- 5 D'où vient l'intérêt pour étudier la structure des lectures des apprenants dans un cadre discursif ? L'idée que le processus d'acquisition d'une langue passe par des étapes ordonnées définissables n'est pas nouvelle. Elle a déjà été mise en avant par le programme ZISA¹ (cf. Clahsen, Meisel et Pienemann, 1983). Cette étude reste cependant limitée du fait qu'elle ne tient compte que d'un seul niveau d'analyse, la morpho-syntaxe, ce qui ne permet pas de donner une réponse satisfaisante à l'interaction de l'ensemble des principes régissant le lecture de l'apprenant. En se situant dans la perspective de la construction du discours, on doit aussi analyser le fonctionnement du système de l'apprenant au niveau formel et pragmatique (dans le sens du processus de construction d'un discours par un locuteur, pour un interlocuteur, en fonction d'un but communicatif). Ainsi, l'analyse des textes complexes produits par des apprenants permet au chercheur d'aborder le fonctionnement de leur lecture en considérant des principes qui le régissent au niveau de l'énoncé d'une part et au niveau discursif d'autre part. Ces principes interagissent dans le processus général de la construction du discours.
- 6 L'analyse de l'interaction *structure de l'énoncé-structure du discours* justifie le choix du modèle de la *quaestio* (Klein et von Stutterheim, 1991), cadre d'analyse adopté dans la plupart des articles, présenté dans l'introduction de ce volume et dans certains textes. Nous y ferons référence dans ce qui suit.
2. Entre la «grammaire de la portée» et le discours
- 7 Comme on l'a souligné dans l'introduction, l'acquisition des particules de portée pose des problèmes spécifiques d'analyse pour l'apprenant de langue étrangère. Les articles de Benazzo et Giuliano et de Dimroth montrent bien cette spécificité. Avant que les particules de portée n'apparaissent dans le lecture de l'apprenant, il faut qu'il y ait eu appropriation des classes grammaticales avec lesquelles les particules vont se combiner. En effet, les études mentionnées ci-dessus montrent que l'acquisition des particules de portée va de pair avec la grammaticalisation du lecture de l'apprenant. Plus les énoncés des apprenants sont marqués par des caractéristiques morpho-syntaxiques, plus les particules attestées s'intègrent dans l'énoncé en se combinant avec ses constituants. Il existe des règles bien précises et spécifiques pour chaque langue quant au placement et au fonctionnement des particules. On peut parler d'une «grammaire de la portée», pour employer le terme de Becker et Dietrich (1996), repris par Dimroth ici même. L'apprenant découvre et développe cette grammaire au cours de l'acquisition.
- 8 Benazzo et Giuliano s'intéressent volontairement au placement des particules et des marqueurs de négation dans le cadre de l'énoncé, tout en tenant compte du contexte discursif. Dimroth met davantage l'accent sur le contexte discursif du fait que, pour définir la «grammaire de la portée» dont dispose l'apprenant, il lui faut expliciter la relation entre le focus de l'énoncé et la portée de la particule. Et le focus de l'énoncé relève de la *quaestio* du texte. Mais on peut aller plus loin dans l'analyse et voir le fonctionnement des particules en dépassant le cadre de l'énoncé (voir les travaux de

Watorek (1996), Watorek et Perdue (à paraître) et Dimroth et Watorek (1997)). Ces auteurs considèrent prioritairement la structure du discours ainsi que les phénomènes qui relèvent du processus de sa construction, en analysant le fonctionnement des particules de portée dans les productions des apprenants.

- 9 Ainsi, les travaux portant sur les phénomènes de portée dans les lectures des apprenants envisagent ces phénomènes de deux manières, qui contribuent d'une façon complémentaire à caractériser le système de l'apprenant. Premièrement, on s'intéresse au développement de la « grammaire de la portée » chez des apprenants, en partant de leurs toutes premières productions dans des études longitudinales, comme celles présentées par Benazzo et Giuliano, et par Dimroth dans ce numéro. Les études de Bernini (1995) sur la négation et de Becker et Dietrich (1996) sur la négation et les particules de portée vont dans le même sens. Deuxièmement, l'autre catégorie des travaux mentionnés ci-dessus (Watorek et Perdue (à paraître), Dimroth et Watorek, 1997) ont pour but de découvrir les règles du fonctionnement de la portée dans le discours des apprenants avancés, en envisageant l'interaction entre les particules de portée et le processus de construction du discours. Ces auteurs parviennent à identifier le rôle que jouent ces particules lorsqu'un apprenant construit un texte. Par ailleurs, la comparaison systématique des productions des apprenants avancés avec celles des locuteurs natifs permet d'apporter un nouveau regard sur la portée en général, à savoir le fonctionnement discursif des particules de portée.

2.1. L'ordre acquisitionnel des particules de portée et de négation.

- 10 Nous allons reprendre les résultats des travaux sur l'appropriation des particules de portée et de la négation à partir des premiers stades d'apprentissage, afin de voir les étapes communes parcourues dans différents couples de langues source et cible [l'espagnol vers le français, Benazzo et Giuliano dans ce numéro ; le polonais et l'italien vers l'allemand, Dimroth dans ce numéro ; l'italien vers l'allemand, Becker et Dietrich (1996) ; la langue tigrinya vers l'italien, Bernini (1995)].
- 11 Les travaux qui comparent l'ordre d'acquisition des négateurs et des particules de portée dans les toutes premières productions des apprenants (variété pré-basique) montrent que les négateurs apparaissent d'abord. Le constat de Benazzo et Giuliano est confirmé par Becker et Dietrich (1996 : 120), pour un autre couple de langues source et cible : « At the initial stage of acquisition focus particles do not occur ». Plus loin, à propos de la négation, ces auteurs constatent : « Learners produce utterances with negation as soon as they start producing L2-utterances. The first conversation with Angelina (italienne apprenant l'allemand : M.W.) contains negations, and there are both the holophrastic lexical element *nee* and a variant of the sentence negator *nicht* in her interlanguage from the very start » (p. 127). Par ailleurs, Bernini dans son analyse de l'acquisition de la négation, atteste et décrit les négateurs dans les « variétés pré-basiques », en confirmant ainsi les résultats ci-dessus.
- 12 Quelle explication donner à ce décalage entre l'apparition des particules de négation et des particules de portée dans les lectures des apprenants ? Benazzo et Giuliano suggèrent que la négation a une fonction communicative plus importante que les particules de portée. Elles reprennent ainsi l'explication proposée par Becker et Dietrich (1996) qui, à leur tour, s'appuient sur Horn (1989). Selon ce dernier, tout système de communication humaine possède la représentation de la négation, ce qui nous distingue des animaux. Becker et Dietrich (1996) expliquent donc l'apparition précoce des négateurs par rapport aux particules de portée par l'importance fondamentale de la négation dans le

système de la communication humaine. Ils ajoutent également que, contrairement aux particules de portée, il n'existe pas de moyens de compensation pour exprimer la négation. Pour exprimer la négation, l'apprenant doit avoir recours à des particules de négation, tandis que pour exprimer les valeurs de *aussi* ou *seulement*, il peut recourir à des moyens lexicaux qui présentent moins de problèmes du point de vue structurel. Face à l'absence des particules de portée dans les toutes premières productions des apprenants, Dimroth (dans ce numéro) recherche leurs « précurseurs » dans des contextes favorisant leur apparition. Il s'avère que pour exprimer la valeur de *auch* (*aussi*) l'apprenant énumère une série de référents qui constituent les focus potentiels de la gamme des possibles (voir *signification de base* dans le glossaire) et il ajoute le connecteur *und* (*et*) pour rendre explicite les éléments de la gamme et pour établir un lien additif entre eux. Le « précurseur » de *nur* (*seulement*) est à rechercher dans la négation des éléments de la gamme des possibles.

- 13 L'apparition tardive des particules de portée dans les lectures des apprenants, qui relèverait du choix entre l'emploi de la particule et l'emploi d'autres moyens compensatoires, trouve sa confirmation dans des études sur les lectures des apprenants avancés. Dimroth et Watorek (1997) constatent que, lorsque la langue cible le permet, les apprenants même avancés optent plutôt pour les moyens lexicaux véhiculant les mêmes valeurs que les particules de portée. Par exemple, les apprenants polonais du français préfèrent recourir à l'adjectif *autre* au détriment de *aussi* lorsque cette particule sert à différencier deux objets de même nature qui sont à localiser dans des lieux distincts (ex. dans le parc il y a un chien, et dans la rue il y a *aussi* un chien = dans la rue il y a *un autre* chien). En revanche, ce n'est pas le cas chez les apprenants polonais de l'allemand du fait que l'adjectif allemand *anderer* ne peut pas être substitué à *auch* dans ce contexte (cf. infra, 2.2.).
- 14 Les études mentionnées permettent de dégager un certain nombre de phénomènes acquisitionnels qui sont partagés par ces deux types de particules (négateurs et particules de portée), indépendamment des langues sources et cibles. Dans les premières productions des apprenants, les particules de négation et de portée apparaissent d'abord à la frontière de l'énoncé. Les apprenants découvrent postérieurement la mobilité potentielle des particules et leur placement à l'intérieur de l'énoncé est lié au développement de la complexité syntaxique. Par exemple, pour les apprenants de l'allemand langue cible, l'acquisition de la parenthèse verbale (voir Dimroth dans ce numéro) est un moment important dans l'évolution du placement des particules. Lorsque les apprenants commencent à combiner les particules avec les différents constituants de l'énoncé, la portée des particules, essentiellement adjacente au début, évolue de manière à ce que, selon le type de particule, elle puisse être placée à distance par rapport à l'élément sur lequel elle porte. Il est évident qu'en dehors des étapes communes résumées ci-dessus, il existe des phénomènes spécifiques dans l'acquisition de la portée selon les valeurs des particules et selon chaque couple de langues en présence.

2.2. Le fonctionnement des particules de portée dans le discours des apprenants avancés

- 15 Watorek et Perdue (à paraître), et Dimroth et Watorek (1997) analysent les particules de portée additives² – *aussi* et *encore* en français et leurs équivalents dans d'autres langues – dans le discours descriptif – *description spatiale statique* – produit par des apprenants avancés de différentes langues sources et cibles³. Ces apprenants ont atteint

un niveau de maîtrise morpho-syntaxique relativement élevé et emploient les particules de portée de façon appropriée aux règles de la langue cible au niveau de l'énoncé. Cependant, ces auteurs observent des emplois non natifs des particules au niveau discursif. Ces résultats ont pu être obtenus grâce à l'étude de la portée dans la perspective de la construction du discours et de la comparaison systématique des productions des apprenants avec celles des locuteurs natifs. Ces études transversales et comparatives apportent de nouveaux éléments pour la description des lectures des apprenants dans le domaine de la portée, c'est-à-dire qu'elles contribuent à détailler la « grammaire de la portée » de l'apprenant d'une LE et mettent en évidence le rôle des particules de portée additives dans la construction du discours en LE. Elles constituent un pont entre les deux axes du projet européen (cf. Présentation) : l'étude des phénomènes de portée et celle portant sur la construction du discours. Par ailleurs, les travaux de Dimroth, Perdue et Watorek permettent de généraliser certains aspects du fonctionnement des particules de portée, et contribuent ainsi aux études sur la portée en linguistique générale.

- 16 Nous discutons les résultats de ces travaux à partir d'exemples avec la particule *aussi* en français et ses équivalents en allemand et en italien. Nous évoquons les caractéristiques de base de la *description spatiale statique*, directement pertinentes pour l'étude de la portée (ce type de discours est décrit de façon détaillée dans Watorek, 1996a). L'ensemble de textes analysés résultant de la même tâche verbale complexe (description d'affiche) constitue un type de discours relativement homogène, en réponse à la *quaestio* « Qu'est-ce qu'il y a dans le lieu (L) ? » De cette *quaestio* découle une structure topique/focus qui reste la même pour tous les énoncés de la trame du texte :
- 17 *Topique* : information référant à un lieu (L) défini par rapport à l'espace total de l'affiche ou par rapport à un objet de référence qui y figure – le *relatum* ;
Focus : information référant à une entité à localiser (le thème) dans le lieu (L) dénoté en topique. Le focus (le thème) est spécifié dans la gamme des possibles qui est constituée, par rapport à la *quaestio*, d'un ensemble de thèmes potentiellement localisables dans le lieu dénoté en topique.
- 18 Ainsi la *structure préalable* (cf. Dimroth et Klein, 1996 ; voir aussi le glossaire) des énoncés dans ce contexte discursif possède la structure topique/focus définie ci-dessus et une structure syntaxique que l'on peut représenter comme suit :
- LOC (Sprép/ADV) + Vflé⁴ + SN,*
- 19 En outre la structure préalable de ces énoncés se caractérise par une structure informationnelle qui relève du déroulement de l'information dans le texte (voir dans le glossaire, mouvement référentiel). Retenons que le maintien vs non-maintien de l'information dans le domaine des entités – thèmes et relata – est essentiel pour l'analyse des particules de portée.
- 20 Prenons comme exemple un énoncé-type de la trame dans les descriptions en français :
- | | | | |
|-----|--------------------|---------------------|-------------------|
| (1) | dans la rue | il y a | une femme. |
| | <i>Sprép</i> | <i>Vexistentiel</i> | <i>SN</i> |
| | <i>Relatum</i> | | <i>Thème</i> |
| | <i>Topique</i> | | <i>Focus</i> |
- 21 Par rapport à la structure syntaxique de (1), la position de la particule additive *aussi* privilégiée par l'ensemble des locuteurs est la position post-verbale.

(2) dans la rue il y a **aussi** une femme.

- 22 En position post-verbale la portée est large, c'est-à-dire que tant le Sprép – relatum que le SN – thème peut se trouver dans l'empan de la particule. Cette caractéristique est valable également pour l'italien, l'allemand et le polonais. L'analyse montre que la portée large des particules additives dans une phrase hors contexte se restreint, dans le contexte discursif, à une portion de l'énoncé en fonction de son statut informationnel : maintien vs non-maintien de la référence aux entités. Un énoncé comme (2) où la structure syntaxique et la structure topique/focus restent invariables, est attesté dans les descriptions avec deux types de structure informationnelle : (i) le maintien du relatum et le non-maintien (changement) du thème, et (ii) le non-maintien (changement) du relatum et le maintien du thème. Selon la structure informationnelle, on observe deux distributions différentes de la même particule *aussi* en français et ses équivalents en allemand et en italien :

(i) – si le relatum est maintenu, la particule porte sur le thème et a la valeur d'un marqueur discursif qui renforce le maintien du relatum,

(ii) – si le thème est maintenu, la particule porte sur le relatum. Elle signale le maintien du type de thème et marque la non identité des deux entités-thèmes.

- 23 Nous allons illustrer ces deux distributions, en analysant les exemples suivants (3) et (4).

(3) le maintien du relatum et le non-maintien du thème

1: nous avons une rue.

2: où se trouve un homme.

3: dans cette rue il y a **aussi** une femme.

- 24 Dans ce cas, s'agissant de l'entité « rue » en 2 et en 3, le relatum est maintenu. La gamme des possibles est donc constituée d'un ensemble de thèmes à localiser par rapport au relatum « rue ». La portée de *aussi* affecte le SN-thème : *une femme*. Les données en italien, en allemand et en polonais confirment cette distribution des équivalents de *aussi*. Dans ce contexte le relatum gardé constant peut être laissé implicite (Vflé + SN), ce qui est plus fréquent chez les apprenants. Selon Dimroth et Watorek, les natifs germanophones n'omettent presque jamais le Sprép – relatum.

(4) le non-maintien du relatum et le maintien du thème

: nous avons une rue.

: où on voit un homme.

: sur la place il y a **aussi** un homme.

- 25 De 2 à 3 l'information relative au relatum change. Le thème, lui est maintenu dans la mesure où deux occurrences distinctes d'un même type (« homme ») sont localisées. La gamme des possibles peut donc être définie comme un ensemble de lieux délimités par des différents relata où se trouve le même type de thème. Cette structure informationnelle influence la portée de la particule de manière à ce qu'elle affecte le Sprép-relatum : la portée de la particule va à gauche. On observe des différences interlinguistiques en ce qui concerne les propriétés structurelles de *aussi* et de ses équivalents (en allemand *auch*, en italien *anche* et en polonais *tez*). En italien, en français et en allemand, seule la position post-verbale est attestée. En polonais, dans le contexte discursif où le relatum change, la particule est également attestée dans des positions adjacentes au Sprép-relatum. Cette position particulière signale sa portée. En allemand, lorsque la portée de *auch* va à gauche, cette particule est accentuée, ce qui n'est pas le cas lorsqu'elle va à droite. Pour le français et l'italien, c'est uniquement la structure informationnelle qui détermine la portée effective.

26 En liaison avec la première distribution (i) de *aussi* et *anche*, Watorek et Perdue constatent que les apprenants italophones du français et francophones de l'italien tendent davantage à laisser le relatum implicite que les natifs italophones et francophones⁵. L'exemple suivant illustre ce fonctionnement de *aussi*.

(5) apprenant italoophone du français

1: dans la rue il y a un homme

2: il y a **aussi** des femmes

27 Le relatum « rue » est gardé constant dans les deux énoncés, et maintenu implicitement dans le deuxième énoncé. On peut postuler que, par économie, les apprenants tendent plus que les natifs à laisser cette référence implicite. Cette omission est possible grâce au fonctionnement de la particule additive (*aussi/anche*). Son fonctionnement se caractérise par une interaction entre la structure topique/focus, la signification de base ainsi que la structure informationnelle : maintien vs non-maintien de la référence aux entités. Cette particule signale que l'information du topique est maintenue par rapport à l'énoncé précédent, et que la spécification se fait dans la même gamme des possibles. La présence de cette particule dans un énoncé existentiel minimal (Vexist + SN) favorise donc l'omission de la référence au relatum et montre de façon plus claire sa valeur anaphorique. Étant donné que l'information maintenue correspond au relatum, *aussi/anche* exprime également, de façon indirecte, la localisation spatiale dans ce type de texte. Les particules additives ont une fonction structurante dans la construction du discours, ce que l'on voit plus clairement dans les productions en LE.

28 Dimroth et Watorek confirment ce résultat pour les Polonais produisant en français, et elles constatent que ceci n'est pas valable pour les apprenants polonais de l'allemand. Cette étude ne concernant que les données d'un groupe pilote, d'autres analyses s'imposent. Mais on peut dès maintenant envisager une hypothèse. On a vu que les natifs germanophones ne recourent presque jamais à l'omission du relatum lorsque celui-ci est gardé constant. Il est possible qu'il s'agisse là d'une spécificité de l'allemand qui n'accepte pas facilement l'ellipse du Sprép dans ce cadre syntaxique. On peut donc postuler que les apprenants avancés exploitent la possibilité d'omettre le Sprép-relatum maintenu seulement si la langue cible le permet. Si ce n'est pas le cas, les apprenants tendent vers un emploi approprié aux règles de la LC.

29 En ce qui concerne la deuxième distribution (ii) de ces particules, on observe deux phénomènes dans les productions des apprenants. Premièrement, dans les données des apprenants italophones et francophones, lorsque *aussi/anche* porte sur ce Sprép (donc sur le relatum) avec maintien du thème, on observe un déplacement de ce Sprép après la particule de façon à ce que le constituant sur lequel elle porte (Sprép) se trouve immédiatement à droite de celle-ci. Les apprenants, même avancés, contrairement aux natifs, privilégient la portée adjacente. L'exemple suivant provenant d'une description en LE, illustre cette tendance :

(6) apprenant italoophone du français

1 : sur la place il y a **une personne** ancienne

2 : il y a **aussi** près de l'arbre **une personne**

30 Deuxièmement, dans les productions des polonais en français, la deuxième distribution de *aussi* (ii) est quasi absente. Dimroth et Watorek examinent les contextes où le type de thème est maintenu dans les descriptions des apprenants polonais en français. Elles constatent que ces apprenants emploient l'adjectif *autre* pour marquer la non-identité entre deux entités distinctes de même type comme dans l'exemple ci-dessus :

(7) près de l'arbre il y a une **autre** personne.

- 31 La langue cible, le français, leur offre un choix entre une solution lexicale et la particule, qui présente une opération structurellement plus complexe. Les apprenants polonais du français optent pour la solution lexicale. En revanche, les Polonais apprenant l'allemand n'ont pas ce choix car l'adjectif allemand *anderes* ne permet pas de distinguer entre deux entités de même type, n'exprimant que l'idée de « différent » (ce que ces apprenants semblent avoir compris, car c'est pareil en polonais !). Par ailleurs, comme on l'a vu plus haut, la deuxième distribution de *auch* est rendue claire et distincte de la première par *auch* accentué en allemand, tandis qu'en français il n'y a pas de marquage spécifique. On peut donc envisager que, pour un apprenant de l'allemand, ce serait plus facile d'identifier les deux distributions de la même particule, d'où sa présence dans les descriptions en allemand langue cible.
- 32 Ces travaux montrent qu'à travers des questions acquisitionnelles posées par les différences entre des productions d'apprenants et de natifs, on est conduit à toucher à une problématique plus vaste. D'abord on voit comment les particules de portée peuvent faciliter la construction du discours dans le cas des productions en langue étrangère. Par exemple, *aussi/anche* permet de renforcer la cohésion du texte sans avoir recours à des anaphores proprement dites : adverbess, SN définis, etc. En même temps, cette particule constitue un moyen indirect pour exprimer la localisation spatiale (cf. Watorek, 1996b). Ensuite l'analyse du fonctionnement des particules de portée dans les productions des apprenants fait apparaître plus clairement l'interaction des niveaux d'analyse pertinents pour l'étude de la distribution des particules : celui de la structure syntaxique, celui de la structure topique/focus, et finalement celui de la structure informationnelle. Enfin on a vu que lorsque l'on situe le problème de la portée dans la perspective de la construction du discours, on parvient à affiner la description du fonctionnement des particules de portée beaucoup mieux que lorsqu'on les envisage dans le cadre de la phrase (cf. la discussion des travaux de Jacobs, 1984 dans Watorek et Perdue, à paraître). Cela permet aussi de mettre en évidence des contraintes régissant la construction du discours.

3. Entre la conceptualisation et la formulation 3.1. Le traitement prototypique - niveau de la maîtrise de la langue et production du discours

- 33 Il existe des travaux dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère par les adultes qui s'intéressent au mode de traitement minimal d'une tâche verbale complexe par un apprenant adulte. Perdue (1993b) constate que les apprenants débutants produisent des discours qui reflètent la conceptualisation la plus neutre de la tâche. Il s'agirait d'un compromis entre la conceptualisation de cette tâche, voire d'un type de discours, et les moyens linguistiques disponibles dans leur lecte. Ces moyens permettent à l'apprenant un « traitement prototypique » de l'information dans la production du discours en suivant les ordres « naturels » (p. ex. la chronologie des événements, la cause avant l'effet etc.). Dans les premiers stades l'apprenant adulte se dote donc des moyens linguistiques opératoires – *lecte de base* (cf. glossaire, Klein et Perdue, 1997) – lui permettant de s'acquitter d'une tâche verbale complexe de façon minimale. Par exemple, le locuteur qui maîtrise le lecte de base peut raconter une histoire simple en respectant l'ordre chronologique des événements et en marquant la continuité ou la discontinuité dans les domaines référentiels pertinents. Si les événements relatés se déroulent sans saut temporel et si le protagoniste est gardé

constant, le récit peut être raconté de façon économe en moyens linguistiques, en laissant implicite l'intervalle temporel et le protagoniste, comme dans l'exemple 8.

(8) Monsieur Chaplin est libéré
et rentre à un restaurant
et mange beaucoup de choses.

34 En revanche, pour relater des événements qui ne sont pas ordonnés chronologiquement, un locuteur doit surmonter ces contraintes, ce qui le mène à élaborer son lecture. Ainsi, la morphologie verbale nécessaire pour marquer un saut temporel se met en place.

35 Certains auteurs envisagent le moteur de l'acquisition dans la même optique. Ainsi, Watorek (1996b), en s'appuyant sur des discours descriptifs – *description spatiale statique* (cf. supra, 2.2.) produits par des apprenants avancés (italophones du français et francophones de l'italien) se demande dans quelle mesure la maîtrise différente d'une langue, celle d'un natif et celle d'un non-natif, influe sur la production langagière, voire le traitement de l'information. Prodeau (dans ce numéro) s'interroge également sur le « traitement prototypique » dans des discours instructionnels d'apprenants avancés anglophones du français et francophones de l'anglais. Cette question se situe dans une conception de la production langagière comme un processus allant de la conceptualisation du message à transmettre vers sa formulation dans un discours cohérent (Levelt, 1989). Il se pose alors le problème des liens entre le choix et l'organisation de l'information d'une part, et la grammaire de la langue dans laquelle s'exprime le locuteur d'autre part. Dans cette perspective, décrire le « traitement prototypique » d'une tâche consiste à analyser l'influence de la spécificité du lecture de l'apprenant avancé sur le choix et l'organisation de l'information. Mais, le discours d'un apprenant avancé est une production superficiellement native. On connaît tous le problème de l'« accent étranger » des professeurs de langues et des étudiants spécialistes d'une langue étrangère⁶ et des difficultés à faire ressortir les caractéristiques non-natives des productions des apprenants avancés. Afin de voir comment la spécificité du lecture de ces apprenants influence la production du discours, la comparaison systématique entre le discours des apprenants avancés et des natifs s'impose.

36 Watorek (1996b) note que la description spatiale produite par des apprenants avancés diffère de celle des natifs par une construction plus économe en moyens linguistiques. Ces discours s'organisent autour de l'association de deux objets : thème et relatum. L'exemple suivant montre comment on peut construire ce discours de façon « prototypique ».

(9)
: dans la première partie il y a plusieurs appartements
: il y a des personnes
: il y a beaucoup de femmes
: il y a une officine
: il y a aussi une rivière.

37 On voit dans cet exemple qu'il suffit de relativement peu de moyens linguistiques pour exprimer la localisation spatiale. Les énoncés de 2 à 5 se caractérisent par un cadre syntaxique à verbe existentiel avec ellipse du Sprép référant à l'« intervalle » spatial. Cependant, l'emploi de ce cadre syntaxique pour exprimer la localisation spatiale impose certaines contraintes sur le choix de l'information. Le relatum doit être gardé constant (« dans la première partie » : énoncés 1 à 5), ce qui permet son maintien

implicite et donc l'ellipse du Sprép – expression locative. Par ailleurs, le relatum doit être suffisamment saillant afin de pouvoir assumer le rôle du relatum pour un grand nombre de thèmes, ce qui implique que les relations spatiales sont de type topologique d'inclusion. On observe également l'emploi de *aussi* – particule de portée additive – en tant que moyen non spécifique exprimant l'espace et renforçant la cohésion discursive (cf. supra, 2.2.).

- 38 Cette manière de construire le discours peut sembler tout à fait « native ». En effet, il n'est pas exclu qu'un locuteur natif l'utilise, mais ses productions sont plus riches en moyens linguistiques encodant les relations spatiales. Ainsi, un natif n'est pas *contraint* à limiter sa description aux relations topologiques entre le relatum et les thèmes. Les études longitudinales (cf. Carroll et Becker, 1993) sur les séquences acquisitionnelles de la référence à l'espace, montrent que dans le mode statique d'expression des concepts spatiaux, les relations topologiques sont exprimées par les apprenants avant les relations déictiques. De plus, dans les relations topologiques, l'inclusion est plus précoce que le voisinage et le contact.
- 39 Il est possible de construire une description spatiale statique avec peu de moyens grammaticaux spécifiques pour l'expression de la localisation spatiale. Cependant, plus le locuteur a recours à ces moyens, plus il peut organiser et hiérarchiser l'information dans le discours. Autrement dit, le répertoire des moyens linguistiques disponibles et opératoires à un certain moment de l'acquisition influence la sélection et l'organisation de l'information même à un niveau avancé.

3.2. Le transfert

- 40 Rappelons qu'un des résultats majeurs du projet ESF sur l'acquisition d'une langue étrangère par les adultes en milieu naturel a été de permettre d'identifier un palier acquisitionnel partagé par les apprenants, indépendamment des couples des langues source et cible. Ce système minimal – lecte de base – se caractérise par peu de traces non équivoques de l'influence de la langue source. La possibilité de transfert augmente avec le niveau de maîtrise de la langue étrangère (cf. Klein et Perdue, 1997 ; Perdue, 1995, en français). Au delà du lecte de base, on observe des phénomènes de « grammaticalisation » (cf. Giacalone-Ramat, 1992), c'est-à-dire d'un développement productif des classes fermées de la langue cible, quelles que soient les fonctions qu'elles remplissent. On constate, par exemple, l'utilisation d'éléments de ces classes fermées pour remplir des fonctions discursives de la langue maternelle. Le problème du transfert est donc central dans les travaux sur les apprenants avancés qui contrastent les productions de ces apprenants avec celles des natifs. L'influence de la langue source sur la construction du discours dans la langue cible, problématique développée par Carroll et von Stutterheim, est abordée également par Prodeau dans ce numéro.
- 41 Dans une série d'articles récents (p. ex. 1993, 1997), Carroll et von Stutterheim montrent que l'influence de la langue source dans des productions d'apprenants avancés qui ont atteint une maîtrise des règles de la langue cible au niveau de l'énoncé, se manifeste au niveau des principes régissant l'organisation de l'information dans la langue cible. Ces auteurs parviennent à ce résultat en comparant d'abord des productions de même type faites par des natifs des langues source et cible, en l'occurrence l'anglais et l'allemand. Une fois identifiées les différences entre les deux langues en présence, il est possible d'évaluer le poids de la langue source dans les productions des apprenants. Ces auteurs travaillent avec différents types de textes :

récit, discours instructionnel, description spatiale, ce qui les amène à considérer les domaines référentiels du temps, des procès, de l'espace, et des entités.

- 42 Pour l'organisation de l'information spatiale dans les descriptions, la comparaison entre les productions de natifs anglophones et germanophones montre que les anglophones organisent leurs descriptions autour du domaine des entités, tandis que les Allemands optent pour le domaine de l'espace. Cette différence est déterminée par les catégories grammaticalisées spécifiques à chaque langue, à savoir dans le cas de la description spatiale, la catégorie des expressions locatives. Afin de présenter l'information spatiale de localisation (relation entre thème et relatum) en l'organisant dans un discours cohérent, le locuteur construit un cadre de référence spatial. On observe que les anglophones construisent ce cadre à partir des liens entre les objets singuliers. C'est un cadre additif (*point by point*), où le domaine des entités est privilégié. En revanche, les germanophones construisent leur cadre de référence spatial en se basant sur le système des axes coordonnés du locuteur ou en prenant comme points de repère les grandes parties de la figure à décrire (p. ex. les grandes parties de la feuille dans le cas de la description d'affiche). C'est le cadre global (*global frame*) qui est ainsi privilégié dans la référence à l'espace.
- 43 Ces deux modes d'organisation du discours descriptif relèvent de l'étendue variable du répertoire des expressions locatives en allemand et en anglais. Les anglophones expriment les relations de localisation spatiale à l'aide de prépositions (expressions transitives) qui imposent la mention explicite du relatum sous la forme d'un SN. Ainsi, l'encodage des concepts spatiaux est lié aux caractéristiques intrinsèques des objets (p. ex. limites extérieures : *at/by* ; surface : *on*, espace interne : *in*). Les germanophones encodent les concepts spatiaux grâce aux formes adverbiales (expressions intransitives), où les frontières de l'espace délimitées par l'objet sont plus vagues. Les pro-adverbes (adverbes pronominaux) en allemand qui fusionnent avec l'adverbe *da* (là) sont très fréquents et réfèrent non pas à l'objet même mais à l'espace occupé par cet objet. L'exemple ci-dessous illustre le type de descriptions produites par les anglophones.

(10) **in front of the cafe** there is a fountain
beside the fountain there is a newspaper stand

- 44 L'emploi de l'expression transitive (PREP + SN : *in front of + the cafe, beside + the fountain*) implique le maintien de la référence aux entités-relata. Le relatum est ainsi envisagé conceptuellement comme objet. Le cadre de référence construit par le locuteur se base sur les objets singuliers (*point by point*), le domaine des entités étant dominant.
- 45 Dans l'exemple (11), la description en allemand est différente :
- (11) vor dem Cafe ist ein Brunnen (devant le café est une fontaine)
daneben ist ein Zeitungskiosk (là-à-côté est un kiosque à journaux)
- 46 L'emploi de l'expression intransitive (pro-adverbe : *da + neben*) n'implique pas le maintien de l'entité relatum. C'est la référence à l'espace qui est maintenue. Le relatum est donc envisagé conceptuellement non plus comme objet mais comme espace ou sous-espace délimité par les objets, ce qui explique la prédominance du cadre global. Le discours s'organise donc autour du domaine de l'espace. Les auteurs remarquent que l'anglais dispose bien d'adverbes tels que *there*. Mais, bien que *beside there* soit grammatical, les locuteurs ne l'emploient jamais. Par ailleurs, il est possible de dire en allemand *vor dem cafe*, mais les germanophones ne l'emploient que très rarement (2 % des expressions locatives).

47 L'analyse des productions d'apprenants avancés anglophones de l'allemand montrent que la difficulté majeure pour ces apprenants est de prendre conscience des différences dans la manière dont se construisent les liens anaphoriques selon les langues. La plupart des apprenants étudiés organisent leur discours autour du domaine des entités, comme en anglais langue source. Ils emploient les moyens linguistiques de maintien de la référence aux entités (p. ex. des SN complexes), ce qui est plus rare en allemand. Pour un petit groupe, on observe une progression vers la langue cible. Premièrement, l'apprenant construit le cadre global à l'aide de *da* en référant à l'image dans sa totalité. Ensuite, il commence à employer *da* de façon plus précise pour référer à un sous-espace du tableau. Ce n'est toujours pas un pro-adverbe. Il réfère à un espace indéterminé, aux dimensions variées. Les pro-adverbes ne sont presque jamais employés de façon systématique par les apprenants. Ce type d'étude⁷ permet d'aborder le problème du transfert sous un angle relativement nouveau où l'influence de la langue source sur la production en langue cible ne se manifeste pas forcément par des formes agrammaticales. Bien que les productions des apprenants avancés soient grammaticales, elles diffèrent des productions des locuteurs natifs au niveau de l'organisation discursive. Pour atteindre la compétence des natifs, les apprenants avancés doivent acquérir en langue cible les principes régissant l'organisation de l'information, en plus des structures grammaticales qui les encodent.

Conclusion

48 Les résultats des travaux de ce numéro permettent de mieux décrire et de mieux comprendre la structure des lectures des apprenants, en l'examinant sous des aspects divers. Les contributions font état d'études tant longitudinales que transversales et comparatives. Les comparaisons concernent différents types de locuteurs : apprenants de différentes langues sources et cibles, natifs de ces langues. Ce sont également des comparaisons interlinguistiques qui, à travers l'analyse du processus acquisitionnel, fournissent aussi une description de la langue native. Toutes ces analyses s'inscrivent dans une problématique relevant de la production langagière.

49 Nous avons évoqué deux facteurs internes et externes qui déterminent le processus d'acquisition. Le poids de ces facteurs varie selon qu'il s'agit d'un enfant apprenant sa langue maternelle ou d'un adulte apprenant une langue étrangère. Les études qui portent sur les rapports entre l'acquisition de la LM et de la LE partent de l'hypothèse que deux types de connaissances interviennent au niveau discursif : la capacité à organiser le discours selon des principes pragmatiques universaux, et les procédures langagières nécessaires à la réalisation des opérations, qui sont partiellement spécifiques à chaque langue. En tenant compte des travaux sur l'acquisition d'une LE, comme ceux de Carroll et von Stutterheim discutés dans cette postface, où l'on voit que les principes régissant l'organisation discursive doivent être acquis en plus des règles grammaticales intervenant au niveau de l'énoncé, on peut se demander jusqu'à quel point le premier type de connaissances est déjà là chez l'adulte apprenant une deuxième langue. Cette question n'est pas sans rappeler les conclusions tirées dans des travaux plus anciens situés dans une approche conceptuelle (Perdue, 1993a) : ce n'est pas parce qu'on maîtrise l'expression d'un domaine conceptuel (temps, aspect, etc.) dans sa langue qu'on peut faire l'économie d'apprendre de nouvelles distinctions dans la nouvelle langue. Les questions sur la relation entre les deux acquisitions, celle de la langue maternelle et de la langue étrangère, discutées par Hendriks (1997) en réponse à

Perdue (1997) restent ouvertes et demandent à être développées dans des recherches à venir.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTNING, I. (éd.) (1997). *AILE*, 9.
- BECKER, A. et DIETRICH, R. (1996). « The acquisition of scope in German ». *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 104 : 115-141.
- BERNINI, G. (1995). « Au début de l'apprentissage de l'italien. L'énoncé dans une variété prébasique ». *AILE*, 5 : 15-46.
- CARROLL, M. et von STUTTERHEIM, Ch. (1993). « The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions ». *Linguistics*, 31 : 1011-1041.
- CARROLL, M. et von STUTTERHEIM, Ch. (1997). « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère ». *AILE*, 9 : 83-116.
- CLAHSEN H., MEISEL, J. et PIENEMANN, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache : der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen : Gunter Narr.
- GIACALONE-RAMAT, A. (1992). « Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien deuxième langue ». *AILE*, 1 : 143-170.
- DIMROTH, C. et KLEIN, W. (1996). « Fokuspartikeln in Lernervarietäten. Ein Analyserahmen und einige Beispiele ». *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 104, pp. 73-113.
- DIMROTH, C. et WATOREK, M. (1997). Le fonctionnement et l'acquisition des particules de portée additives. Communication à la 7ème Conférence *EUROSLA 7*, Barcelone.
- HENDRIKS, H. et HICKMANN, M. (1995). Référence spatiale et cohésion du discours : acquisition de la langue par l'enfant et par l'adulte. Communication au *Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues*, Barcelone.
- HENDRIKS, H. (1997). Grammaticalization : in answer to Clive Perdue. Communication au Séminaire du GdR, La Baume-lès-Aix, mars.
- JACOBS, J. (1984). « The syntax of bound focus in German ». *Groninger Arbeiten zur Germanistischen Linguistik*, 25 : 175-200.
- KLEIN, W. et von STUTTERHEIM, Ch. (1991). « Text structure and referential movement ». *Sprache und Pragmatik*, 22 : 1-32.
- KLEIN, W. et PERDUE, C. (1997). « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) ». *Second Language Research*, 4 : 301-348.
- KÖNIG, E. (1991). *The meaning of focus particles : a comparative perspective*. London : Routledge.
- NØLKE H. (1993). *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris, Ed. Kimé.

PERDUE, C. (1993a). *Adult language acquisition : crosslinguistic perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.

PERDUE, C. (1993b). « Comment rendre compte de la “logique” de l’acquisition d’une langue étrangère par l’adulte ? ». *Études de Linguistique Appliquée*, 92 : 8-22.

PERDUE, C. (1995). *L’acquisition du français et de l’anglais par des adultes*, Paris : CNRS.

PERDUE, C. (1997). « Problèmes de la grammaticalisation dans l’acquisition des langues ». MS. Séminaire du GdR 113, La Baume-lès-Aix, mars.

TESNIERE, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.

WATOREK, M. (1996a). *Conceptualisation et représentation linguistique de l’espace en français et en italien, LM et LE*. Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris VIII.

WATOREK, M. (1996b). « Le traitement prototypique : définition et implications ». *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 55, 187-200.

WATOREK, M. et PERDUE, C. (à paraître). « Focus and focus particles : observations from learner and native speaker production ».

ANNEXES

ABRÉVIATIONS :

A : adjectif

Adv : adverbe

Cop : copule

ESF : European Science Foundation

LC : langue cible

LE : langue étrangère

LM : langue maternelle

LS : langue source

N : nom

P : phrase

Pro : pronom

ppv : pronom préverbal

Prép : préposition

SA : syntagme adjectival

SN : syntagme nominal

SP : syntagme prépositionnel

SV : syntagme verbal

V : verbe

GLOSSAIRE :

ACTANT

Ce terme est emprunté à Tesnière (1959). Le verbe exprime ce que Tesnière appelle le procès (voir *quaestio*, topique et focus), qui implique presque toujours des référents, exprimés généralement par un SN. Les actants sont des référents (personnes ou objets) participant directement au procès de façon plus ou moins active. La distinction actant – procès permet de décrire les relations sémantiques (ou thématiques) entre le verbe et

ses arguments, ce qui est d'une importance non négligeable lorsqu'on analyse les productions d'apprenants d'une langue étrangère.

CONTRÔLE (CONTRÔLEUR)

Pour une sous-catégorie des verbes accompagnés de plus d'un actant, on observe une asymétrie entre eux, en ce sens que l'un participe au procès de façon plus active que l'autre (ou les autres). Les travaux du projet ESF (cf. Klein et Perdue, 1997) ont montré que l'actant le plus « agentif » est placé en position initiale par les apprenants. On dira que cet actant exerce un « contrôle » sur le ou les autres actants et qu'il est le « contrôleur » du procès.

CYCLE

Les données enregistrées dans le cadre du projet ESF incluent des interactions verbales familières, des conversations semi-guidées avec les chercheurs du projet, et des activités relevant plus spécifiquement de différents domaines de recherche, par exemple le récit de film dans les études longitudinales. Ces activités ont été recueillies et enregistrées par cycles. Les informateurs ont accompli les mêmes tâches verbales trois fois dans un intervalle de 10 mois environ. Les données sont donc regroupées en trois cycles : Cycle I, Cycle II, Cycle III.

DOMAINES RÉFÉRENTIELS (voir *quaestio*, topique/focus)

EMPAN (voir aussi particules de portée)

La partie d'une phrase hors contexte qui peut être potentiellement affectée par la particule. L'empan découle de contraintes syntaxiques sur le placement de la particule dans la phrase, spécifiques à une langue donnée.

ÉNONCÉ (voir aussi *quaestio*, topique et focus et la distinction trame/arrière plan)

Ce terme est employé dans la perspective du modèle de la *quaestio*. Formellement, il s'agit de la réalisation concrète d'une phrase en contexte (discursif). Du point de vue informationnel, on dira qu'un énoncé correspond à une séquence informationnelle constituant la réponse à une question.

FOCUS (voir *quaestio*, topique et focus)

GAMME DES POSSIBLES (voir *quaestio*, topique et focus)

LECTE DE BASE

Terme emprunté à Klein et Perdue (1997) qui constatent que les apprenants adultes d'une deuxième langue ont très généralement tendance à construire un système linguistique bien structuré, mais d'où est absent toute morphologie inflexionnelle : il y a donc absence de marquage morphologique des cas, du nombre, du genre, du temps, de l'aspect, et absence également de toute subordination syntaxique. Ce système est régi par un petit nombre de principes organisationnels d'ordre syntaxique, sémantique et pragmatique, qui interagissent. Son organisation n'est pas tributaire des spécificités organisationnelles de la LM de l'apprenant, ni de celles de la LC. Ce lecte représente un palier potentiel de fossilisation.

MOUVEMENT RÉFÉRENTIEL (voir *quaestio*, topique et focus)

PARTICULES DE PORTÉE

Ces unités, comme en français *aussi*, *même*, *pas* ont comme propriété d'exercer une influence sémantique sur les éléments les entourant dans une phrase. Elles portent des noms différents selon les auteurs qui les étudient. Nølke (1993) emploie le terme

d'unités porteuses de portée, d'autres préfèrent le terme de **particules de focus** (*focus particles*, cf. p. ex. König, 1991) pour mettre l'accent sur leur relation avec le focus de la phrase.

PORTÉE

Partie de l'énoncé en contexte qui est effectivement affectée par la particule et à laquelle s'applique la signification de base de la particule. La portée effective de la particule peut correspondre à son empan, ou être un sous-ensemble de celui-ci.

QUAESTIO, TOPIQUE ET FOCUS

L'idée de base est que la structure d'un texte cohérent est contrainte aux niveaux global et local par la nature de la *quaestio* – question implicite ou explicite – dont le texte dans son ensemble constitue la réponse. La *quaestio*, qui est à reconstruire à partir des performances des locuteurs, rend compte de trois types de contraintes sur le discours : – au niveau global, elle détermine la distribution de l'information entre la trame (ou structure principale) et l'**arrière-plan** (ou structures secondaires) du texte. Ainsi, les énoncés qui apportent une réponse directement pertinente pour la *quaestio* font partie de la trame du texte.

– au niveau de l'énoncé, elle détermine la distribution de l'information entre le constituant **topique** et le constituant **focus**. Comme toutes les questions, la *quaestio* ouvre un ensemble d'alternatives (la gamme des possibles) – le topique – parmi lesquelles une est spécifiée – le focus. Le focus est donc la spécification d'un élément dans la gamme des possibles.

– *quaestio* détermine également les domaines référentiels qui seront privilégiés par un type de texte donné. On distingue cinq domaines référentiels : le temps, l'espace, les entités (personnes et objets), les procès (événement, actions, états) et la modalité. La *quaestio* conditionne le **mouvement référentiel**, c'est-à-dire la manière dont l'information de chaque domaine référentiel se développe à travers le texte. Par exemple, dans un récit, la *quaestio* peut être formulée ainsi : « qu'est-ce qui s'est passé pour le protagoniste (p) dans le temps (t) ? » Dans ce type de texte, trois domaines seront cruciaux : celui du temps, celui des procès et celui des entités. L'information concernant ces domaines va être introduite, maintenue ou changée par la suite (le mouvement référentiel), tandis que la modalité (déclarative) reste constante dans la trame. Le domaine de l'espace n'est pas constitutif de ce genre de texte.

STRUCTURE PRÉALABLE (*Ausgangsstruktur*) et SIGNIFICATION DE BASE (*Grundbedeutung*)

La structure préalable, notion élaborée par Dimroth et Klein (1996), est préexistante à l'insertion de la particule de portée. Elle possède une structure syntaxique et une structure topique/focus (voir *quaestio*, topique et focus). La particule en s'insérant dans cette structure interagit avec elle. Dans cette interaction, la relation spécifique qu'une particule de portée crée entre le focus de la structure préalable et les éléments de la gamme des possibles (voir *quaestio*, topique et focus) est définie comme signification de base.

TACHE VERBALE COMPLEXE

Procédure de sollicitation de données qui déclenche une production verbale impliquant la mise en œuvre d'un ensemble de moyens linguistiques complexes.

THÈME/RELATUM

Thème et relatium sont deux notions qui concernent les domaines référentiels du temps

et de l'espace (voir *quaestio*, topique et focus). Dans les deux cas, le **thème** est un objet ou un événement localisé par rapport à un **relatum** qui correspond également à un objet ou un événement. Par exemple, dans *la tasse se trouve sur la table* deux objets (tasse = thème ; table = relatum) occupent chacun un intervalle spatial dans l'espace perceptuel, et la relation entre les deux peut être caractérisée comme topologique de « proximité », de « contact » ou d'« inclusion », ou comme projective « verticale », « sagittale » etc. De la même manière pour ce qui est du domaine du temps, dans *après avoir travaillé, elle est allée se promener*, le thème : « elle est allée se promener » reste dans une relation temporelle de type « après » avec le relatum : « elle a travaillé ».

TOPIQUE (voir *quaestio*, topique et focus)

TRAME/ARRIÈRE-PLAN (voir *quaestio*, topique et focus)

TRANSCRIPTION DES DONNÉES

- Les transcriptions sont orthographiques sauf lorsque le recours au code graphique entraînerait une analyse a priori des faits soumis à examen. Dans ce cas, on utilise la transcription phonétique large [] ;
- / indique qu'un locuteur s'auto-interrompt ;
- indique qu'un locuteur est interrompu par un autre locuteur ;
- () indique un passage peu audible, (xxx) un passage inaudible ;
- + indique que le locuteur fait une pause ;
- (indique une intonation descendante ;
- (indique une intonation montante ;
- * * indique un passage dans une autre langue que la langue cible ;
- ... indique qu'une courte séquence (éventuellement de nature métalinguistique : ... M...) a été omise.
- < > indique un commentaire, ou, entoure la glose « française » en dessous des passages en langue étrangère. Cette glose se borne à indiquer le sens global de l'énoncé et ne prétend nullement en être une analyse ;
- les mots représentés en majuscules ont été accentués dans un but d'emphase ou de contraste ;
- la partie de l'énoncé soulignée indique ce qui est dans la portée d'une particule.

NOTES

1. Le projet de recherche : *Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*.
2. La catégorie des particules de portée additive se caractérise par la signification de base (*Grundbedeutung*, cf. glossaire) suivante : « la proposition est valable pour le focus et au moins un autre élément de la gamme des possibles » (cf. König, 1991). « La particule porte sur X » veut dire que sa signification de base s'applique à X.
3. Watorek et Perdue (à paraître) étudient des descriptions spatiales produites par des apprenants italophones du français et francophones de l'italien, ainsi que celles de locuteurs natifs du français et de l'italien (10 sujets par groupe, soit 40 sujets au total). Dimroth et Watorek (1997) analysent le même type de discours produit par des apprenants polonophones du français et de l'allemand. Elles analysent également des descriptions de natifs polonophones et germanophones. Cependant il s'agit d'une étude pilote qui ne compte que 3 sujets par groupe.

4. Cette forme verbale correspond très majoritairement dans les données en italien et en français, LM et LE à la forme existentielle : *il y a, c'è/ci sono*.
 5. Les trois quart (environ 74 %) des énoncés des apprenants de deux groupes avec la particule *aussi/anche* ont la forme : Vflé + SN tandis que les natifs francophones et italophones n'omettent le Sprép que dans environ 47 % des énoncés avec ces particules.
 6. À ce propos, nous renvoyons aux contributions du numéro 9 de la revue *AILE* (1997), consacré aux apprenants avancés et coordonné par Inge Bartning.
 7. La démarche utilisée par Carroll et von Stutterheim, qui ont étudié jusqu'à maintenant essentiellement l'anglais et l'allemand, est adoptée par d'autres chercheurs, qui l'appliquent dans l'analyse des productions dans d'autres langues. Pour l'organisation de l'information spatiale dans les descriptions, il faut mentionner les travaux en cours de Bendiscioli (italien), Murcia (espagnol) et Watorek (français), et pour l'organisation de l'information temporelle, Lambert et von Stutterheim (allemand, anglais, français).
-

RÉSUMÉS

Cet article montre comment les travaux réunis dans ce numéro contribuent à la description de la structure des lectures d'apprenants et à la mise en évidence d'une « logique acquisitionnelle », en tenant compte essentiellement de la production langagière. À travers la comparaison des résultats de ces travaux avec d'autres se situant dans la même perspective (Perdue, 1993a), nous abordons les lectures d'apprenants sous différents aspects : analyses longitudinales, transversales et comparatives ; comparaison de différents types de locuteurs : natifs vs apprenants ; comparaison interlinguistique. Par ailleurs, une réflexion sur les rapports entre l'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition d'une langue étrangère permet de préciser les questions qui doivent être abordées dans des études à venir.

We synthesise the contribution of the articles presented here towards the characterisation of learner varieties and of the « communicative logic » underlying the acquisition process, at least as far as language production is concerned. We further compare the results reported here with those of other published work undertaken from the same perspective (Perdue, 1993a) and assess the contribution of different methodological approaches : longitudinal vs cross-sectional analyses ; cross-linguistic analyses ; learner – native speaker comparisons. We conclude by examining the relationship between child L1 vs adult L2 acquisition, and how this comparison may help to formulate further research questions.

INDEX

Mots-clés : discours, portée, transfert, production langagière, traitement prototypique

Keywords : transfer, acquisition, scope, language production, complex verbal tasks, prototypical processing

AUTEUR

MARZENA WATOREK

Université de Paris VIII et GdR 0113, CNRS