
Présentation

Henriette Hendriks

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/3843>

DOI : [10.4000/aile.3843](https://doi.org/10.4000/aile.3843)

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2004

Pagination : 3-11

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Henriette Hendriks, « Présentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 20 | 2004, mis en ligne le 16 janvier 2009, consulté le 16 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/3843> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.3843>

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

Présentation

Henriette Hendriks

1. Introduction

- 1 Une question récurrente dans la recherche sur l'acquisition des langues concerne le rôle que jouent les facteurs cognitifs et linguistiques dans ce processus. Il existe plusieurs hypothèses à ce propos : certaines approches envisagent le développement cognitif comme autonome par rapport à la langue, suivant des stades plus ou moins universels. Dans cette approche, le langage n'influe pas sur le développement cognitif. Par contre, la production et la compréhension du langage peuvent servir d'indice du niveau cognitif de l'enfant puisque le développement linguistique est supposé suivre plus ou moins les stades cognitifs. D'autres considèrent que le développement cognitif n'est pas autonome et interagit avec le développement linguistique : une fois que le système linguistique de l'enfant s'est développé suffisamment, il contribue à son tour à faire évoluer son système cognitif. Enfin, dans l'approche générative, l'enfant dispose d'un dispositif d'acquisition des langues. Ce mécanisme cognitif n'est pas lié à d'autres développements cognitifs, et se développe de façon autonome à condition d'être exposé à un minimum de données linguistiques. On peut recourir à plusieurs méthodes pour mieux cerner le rôle de ces facteurs dans l'acquisition des langues.
- 2 1. On peut tout d'abord comparer le développement linguistique de sujets du même âge, mais apprenant des langues différentes. Si les facteurs cognitifs et linguistiques jouent tous deux un rôle dans l'acquisition des langues, le développement des différents groupes d'apprenants devrait varier selon des paramètres prévisibles.
- 3 2. On peut aussi comparer des populations de niveaux cognitifs variés, mais apprenant une même langue, par exemple, des apprenants enfants vs. adultes. Bien que la capacité à organiser la communication et la maîtrise des moyens linguistiques soient essentiels pour tout locuteur, elles jouent un rôle différent au cours de l'acquisition suivant le type de locuteur. Alors que les enfants doivent acquérir les deux ensembles de capacités simultanément, les adultes ont déjà appris à organiser la communication lors de l'acquisition de leur langue maternelle et cette capacité est disponible au moment de l'acquisition d'une langue seconde. L'adulte peut opérer ici un transfert conceptuel. Une comparaison entre apprenants enfants et adultes permet donc de mieux cerner

l'impact de la maturité du système cognitif et de dissocier ce facteur des autres aspects de l'acquisition, qui sont malheureusement souvent confondus dans bon nombre d'études consacrées soit à l'acquisition de la langue maternelle, soit à l'acquisition d'une langue seconde. Cette comparaison permet en même temps de mieux distinguer les facteurs universaux des facteurs spécifiques.

- 4 3. Une dernière façon de mesurer le rôle respectif des facteurs cognitifs et des facteurs linguistiques est de suivre le développement de l'acquisition simultanée de deux langues (acquisition bilingue).

- 5 Trois des articles rassemblés dans ce volume se fondent sur la deuxième méthode pour étudier ces deux facteurs. Les auteurs abordent des domaines linguistiques suivants : Jin et Hendriks étudient le domaine de la temporalité ; Tsimpli présente une analyse du domaine de la référence aux personnes, et Watorek envisage la construction du discours dans une perspective plus large. Mais dans ces trois cas, les études comparent l'acquisition de la LM et d'une LE. L'article de Lazarova se distingue des autres en comparant non pas l'acquisition de la LM et d'une langue seconde, mais l'acquisition d'une LE par des apprenants enfants et adultes, ce qui permet aussi de tirer des conclusions sur les rôles respectifs des facteurs cognitifs et linguistiques, les deux groupes d'apprenants représentant un développement cognitif différent. Jusqu'à ces derniers temps, il existait peu d'études comparant le processus d'acquisition chez l'enfant et l'adulte. De plus, peu d'entre elles s'appuyaient sur des tâches contrôlées et comparables en raison des difficultés dues aux disparités dans le fonctionnement mental des deux groupes d'apprenants (voir aussi la discussion dans Lazarova). On retrace brièvement dans ce qui suit les motivations, les méthodes et les principaux résultats des recherches dans ce domaine.

2. Le rôle de la langue maternelle

- 6 Dans les années soixante, la recherche s'est inspirée des théories behavioristes qui dominaient alors la linguistique, notamment par les travaux de Fries (1945) et de Lado (1957). Dans ce cadre, la structure grammaticale d'une langue est conçue comme un système d'habitudes (Lado, 1957) et le locuteur natif est censé n'exercer qu'un contrôle relativement automatique et inconscient sur ses activités linguistiques. La tâche de l'apprenant consiste à acquérir des habitudes par simple exposition aux phénomènes de la langue. Selon l'hypothèse de Lado, en cas de divergence d'habitudes, l'apprenant d'une langue seconde est obligé de désapprendre les habitudes de la langue maternelle pour s'approprier les nouvelles habitudes de la langue seconde. Par conséquent, l'existence d'habitudes semblables dans les deux langues est supposée faciliter la tâche de l'apprenant, alors que l'existence d'habitudes différentes est supposée la compliquer. Dans la mesure où cette théorie accorde un rôle primordial au phénomène du transfert, qui par définition n'existe pas en langue maternelle, la comparaison entre les deux types d'acquisition n'avait pas lieu d'être.

3. Le dispositif d'acquisition du langage (L1-L2)

- 7 En 1968, Noam Chomsky rejette la théorie behavioriste pour l'acquisition de la langue maternelle. Pour lui, l'enfant est préprogrammé pour l'acquisition d'une langue grâce au "dispositif d'acquisition du langage" ou *Language Acquisition Device* dont il dispose dès le début de son acquisition de la langue maternelle. Cette théorie implique que le contexte de l'acquisition joue un rôle tout à fait secondaire et que le développement se fait selon une chronologie comparable entre enfants, indépendamment de ce contexte. Cette conception a donné lieu à de nombreuses études en acquisition de la langue

maternelle portant sur l'ordre d'émergence d'une large gamme de moyens linguistiques. Les études portant sur l'acquisition de la L2 conduites dans cette approche se posaient la question de savoir si l'apprenant d'une langue seconde disposait d'un même type de dispositif, voire du même dispositif que l'enfant. Dans ce nouveau courant de recherche, bon nombre d'études postulent un dispositif commun en langue maternelle et en langue seconde ($L1 = L2$), et les résultats semblent effectivement montrer que l'adulte et l'enfant apprenant une langue seconde, et l'enfant apprenant sa langue maternelle suivent des parcours acquisitionnels ordonnés, indépendamment de facteurs externes ou contextuels et (en situation d'une langue seconde) indépendamment de la langue source (en terme de transfert). Cette systématisme confirme le rôle des facteurs internes dans l'acquisition des deux groupes d'apprenants, même si on n'en connaît pas bien le fonctionnement.

4. La question de l'âge

- 8 Cependant, la comparaison entre l'acquisition en langue maternelle et en langue seconde soulève une question troublante. Alors que les enfants suivent des parcours similaires dans plusieurs domaines et atteignent tous le niveau "adulte" ou niveau cible pratiquement au même âge, les adultes apprenant une langue seconde, quant à eux, même s'ils suivent des séquences d'acquisition identiques, n'atteignent pas ce niveau au même moment, et même parfois ne l'atteignent jamais. Ce constat a conduit certains à postuler l'existence d'une période critique pour l'acquisition des langues, période située entre l'âge de deux ans environ et l'adolescence, pendant laquelle on peut acquérir une langue (maternelle ou seconde) et atteindre une compétence native. Au delà cette période, (le *window of opportunity* de Birdsong, 1999), on peut toujours apprendre une langue, sans pour autant réussir pleinement (voir aussi AILE 18). Plusieurs explications ont été mises en avant pour rendre compte de l'hypothétique période critique, entre autres des explications biologiques (Lenneberg, 1967 ; Weber-Fox & Neville, 1999) ; des explications sociolinguistiques d'acculturation (Schumann, 1975) ; et des explications de type générative. Les questions que se posent les générativistes pour rendre compte de la période critique ont évolué et se sont précisées avec l'évolution de la théorie : on ne se demande pas seulement si l'adulte a toujours accès à la grammaire universelle, mais plus spécifiquement s'il a toujours accès aux paramètres. L'apprenant L2 peut-il fixer les paramètres à une valeur autre que la valeur de sa langue maternelle ? Ce nouveau questionnement est intéressant puisqu'il permet d'envisager sous un autre angle la question du transfert. Dans ce domaine, il n'y a pas encore de consensus. Bien que cette approche ait inspiré le plus grand nombre d'études comparatives concernant l'acquisition de la langue maternelle et d'une langue seconde, et bien qu'elle permette de tester de façon très précise diverses hypothèses, elle ignore traditionnellement toute une série de phénomènes relevant de la l'activité langagière. En particulier, elle fait abstraction de tout ce qui conditionne la production et donc d'une bonne partie des processus dans l'étape de conceptualisation, telle qu'elle est conçue dans le modèle de Levelt. Il s'ensuit que cette approche ignore une différence claire entre apprenant enfant et adulte : l'apprenant adulte apporte à une tâche communicative des capacités cognitives, plus ou moins universelles grâce à son expérience à travers sa langue maternelle, alors que ces capacités se développent chez l'enfant en même temps qu'il apprend sa langue maternelle. L'approche fonctionnelle peut à cet égard éclairer la comparaison entre acquisition LM et LE. Cependant, les recherches d'inspiration fonctionnaliste sur l'acquisition linguistique par l'enfant et par l'adulte ont été menées jusqu'à ces derniers temps en parallèle plutôt que de façon

coordonnée. À titre d'exceptions, citons le projet coordonné par Marzena Watorek dont une partie des travaux est présentée dans ce volume, ainsi que les travaux de Hendriks, aussi présentés dans ce volume.

5. Les contributions à ce volume

- 9 Ce volume regroupe des articles qui s'inscrivent dans différentes approches (génératives vs. fonctionnalistes) et analysant différents phénomènes linguistiques (la négation et les interrogatives, les particules de portée, l'espace, la temporalité et la référence personnelle). Watorek, Jin & Hendriks et Gayraud adoptent une perspective fonctionnaliste, tandis que Lazarova et Tsimpli partent d'une perspective générativiste.
- 10 L'article de Gayraud traite de l'acquisition des particules de portée *aussi* et *encore* par deux enfants français âgés de 1;9 à 3;3. Gayraud s'interroge sur la part respective de principes universels ou de l'influence de l'environnement sur le positionnement de ces particules. Elle part de l'hypothèse que le placement de ces particules de portée est soumis à des contraintes développementales telles le principe proposé par Slobin (1985) selon lequel les énoncés précoces évitent l'interruption des constituants majeurs dans la phrase. Si cette hypothèse s'avère juste, les particules de portée se comporteraient comme le morphème de négation. Cependant, dans la langue adulte, le morphème de la négation occupe une position fixe, alors que les particules de portée peuvent avoir plusieurs positions dans la phrase. De plus, les locuteurs privilégient des positions différentes pour les deux particules *aussi* et *encore*. Gayraud en conclut que le positionnement des particules de portée est différent de celui du morphème de la négation. Les résultats de ses analyses montrent que le placement du morphème de la négation est acquis très tôt, ce qui résulterait de sa régularité et de sa fréquence, alors que le placement périphérique des particules, bien que non conforme aux usages dominants des locuteurs natifs n'aboutit pas à des énoncés agrammaticaux. En ce qui concerne la question de l'influence de l'input vs. des principes universels, les résultats sont compatibles avec des principes de positionnement très généraux, mais reflètent aussi l'influence de l'input dans la mesure où les enfants privilégient très vite certaines positions au détriment d'autres, de manière semblable aux locuteurs de leur langue. C
- 11 L'article de Jin & Hendriks traite d'une question très controversée dans le champ de l'acquisition LM et LE, à savoir l'hypothèse de l'aspect, selon laquelle le marquage aspectuel serait influencé par les caractéristiques sémantiques du prédicat. Le but de l'étude est de tester les prédictions de l'hypothèse, et de découvrir des similarités et des différences dans le développement du marquage de l'aspect chez l'enfant et chez l'adulte. La combinaison privilégiée par les jeunes apprenants entre marquage du passé / perfectif et prédicats bornés, et entre marquage du présent / imperfectif et prédicats non bornés avait été attribuée à l'immaturation cognitive du jeune enfant qui ne conçoit pas la localisation temporelle des événements (par exemple dans le passé), mais plutôt leur résultats éventuels, ce qui le mène à coder l'aspect plutôt que le temps. Le fait que le même phénomène soit attesté dans les données des apprenants adultes en L2 infirme l'explication basée sur des critères de maturité. Les hypothèses explicatives proposées récemment invoquent l'influence de l'input, ou encore une prédisposition cognitive. La plupart des études portant sur le développement du système temporo-aspectuel portent sur des langues européennes, alors que l'on aborde ici l'acquisition du chinois, langue plutôt aspectuelle. Les locuteurs adultes natifs du chinois ont des usages de l'aspect plus conformes aux prédictions de l'hypothèse que les locuteurs des autres langues européennes. En ce qui concerne le développement en L2, les résultats

confirment d'abord les prédictions de l'hypothèse de l'aspect, bien qu'on relève aussi des traces de transfert sur le choix des particules d'aspect et leur placement par rapport au verbe. Les apprenants adultes et les enfants divergent, par contre, dans leur sélection des événements rapportés et dans le choix de particules. En résumé, les auteures précisent les convergences et les divergences entre les deux groupes d'apprenants.

- 12 La contribution de Lazarova porte sur la différence de rythme d'apprentissage entre adultes et enfants macédoniens apprenant l'anglais au tout début du processus. En utilisant le phénomène du déplacement du verbe, qui a un fonctionnement différent en macédonien et en anglais, Lazarova essaie de voir si les adultes et les enfants apprenant l'anglais comme LE traitent ce phénomène différemment au cours des premiers stades d'apprentissage. Son dispositif d'enseignement, axé entre autres choses sur deux structures liées au déplacement du verbe, les phrases interrogatives et la négation, lui permet de contrôler rigoureusement la similitude de l'input dans les deux groupes d'apprenants. À la fin du programme, elle soumet les sujets à des tests de jugement d'acceptabilité de phrases négatives et interrogatives. Les résultats montrent que les adultes âgés de 20 à 40 ans obtiennent des résultats plus conformes aux normes de la langue cible que les enfants. Par contre, l'étude montre aussi que les adultes plus âgés (40 à 60 ans) ne diffèrent guère des enfants. Cela va à l'encontre de la version stricte de l'hypothèse de la période critique. Les données de Lazarova semblent plutôt indiquer un fléchissement au cours de la vie dans la capacité à acquérir une langue.
- 13 L'étude de Tsimpli porte sur un débat très spécifique dans l'approche générative de l'acquisition. En comparant les productions naturelles de deux enfants apprenant le grec et d'apprenants adultes turcs et russes du grec, elle se pose la question de savoir si les deux groupes d'apprenants ont accès non seulement à la Grammaire Universelle mais aussi aux traits ininterprétables de la langue cible. Dans le cadre minimaliste (Chomsky 1995), il est postulé l'existence d'un ensemble de traits fonctionnels, dont certains sont interprétables au niveau de la Forme Logique (LF), et d'autres non-interprétables (ceux qui jouent un rôle au niveau de la dérivation syntaxique et au niveau de l'interface avec la Forme Phonétique). Tsimpli fait l'hypothèse que les grammaires construites par des apprenants en langue seconde sont contraintes par la Grammaire Universelle, mais que les items lexicaux qui portent des traits ininterprétables sont ré-analysés morphologiquement par des apprenants adultes en désignant des traits interprétables qui, eux, régissent la distribution de ces items. Les résultats montrent qu'en acquisition LM, des traits ininterprétables comme, par exemple, les clitiques et des déterminants en grec émergent très tôt. Les données en LE montrent par contre que les apprenants rencontrent des problèmes avec les clitiques et aussi avec les déterminants. Il semble donc que les apprenants de LE n'aient pas accès aux traits ininterprétables.
- 14 Enfin, l'article de Watorek traite de l'interaction de deux types de contraintes sur la production d'un discours, à savoir les contraintes phrastiques qui régissent la structure interne des constituants majeurs de l'énoncé et les relations entre eux, et les contraintes régulant le développement de l'information au fil des énoncés pour former un texte cohérent. Le but de l'étude est d'évaluer l'impact d'une part du rôle du développement cognitif du sujet et d'autre part de la structure de la langue qu'il acquiert sur la construction d'un texte cohésif et cohérent. Les données sont basées sur des productions d'enfants francophones de 4, 7 et 10 ans (à l'aune, parfois, d'enfants du

même âge mais d'autres langues maternelles étudiées dans le même projet), d'adultes natifs du français, et des apprenants adultes polonais du français. Les données sont produites à partir de trois tâches communes à tous les apprenants, deux récits basés respectivement sur un film muet et une séquence d'images, et une description d'affiche. L'auteure part des capacités discursives qui différencient les deux types d'apprenants et en mesure l'impact sur les moyens mis en œuvre pour assurer la cohésion et la cohérence de leurs discours. Les résultats montrent une tendance développementale générale dans les productions des enfants de différents âges où les enfants de 4 ans produisent des discours très peu cohérents. Les productions des 7 ans évoluent ensuite vers des discours où l'information est organisée de façon cohérente même si les textes posent des problèmes de cohésion. A 10 ans, les enfants construisent des discours cohérents et cohésifs et s'approchent ainsi des discours produits par des adultes natifs. En ce qui concerne les productions en L2, les apprenants adultes construisent des discours où l'information est présentée de façon cohérente même à un niveau très débutant. Chez ces apprenants, l'étayage en langue maternelle montre clairement que l'information à transmettre est structurée, mais que la construction du discours ne peut se faire que par les ressources linguistiques disponibles en L2.

BIBLIOGRAPHIE

- BIRDSONG, D. (1999) *Second Language Acquisition and the Critical Period*, Mahwah, N.J., London, Lawrence Erlbaum Ass.
- CHOMSKY, N. (1968) Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour. J.A. Fodor & J.J. Katz (dir), *The Structure of Language*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- CHOMSKY, N. (1995) *The minimalist program*. Cambridge, Mass. : M.I.T Press.
- FRIES, C. (1945) *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LADO, R. (1957) *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LENNEBERG, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.
- LEVELT, W. (1989) *Speaking : from intention to articulation*. Cambridge, Mass. M.I.T. Press.
- SCHUMANN, J. (1975) Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209-235.
- SINGLETON, D. (dir.) (2003) « La question de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère ». *Aile* 18.
- SLOBIN, D. (1985) Crosslinguistic evidence for the language making capacity. D.I. Slobin (dir), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, 2, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum. 1157-1256.
- WEBER-FOX, C.M., & H.J. NEVILLE (1999) Functional neural subsystems are differentially affected by delays in second language immersion : ERP and behavioral evidence in bilinguals. D. Birdsong

(dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Ass. 23-38.

AUTEUR

HENRIETTE HENDRIKS

Cambridge University, Research Centre for English and Applied Linguistics