

---

## Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives

Daniel Véronique

---

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4845>

DOI : [10.4000/aile.4845](https://doi.org/10.4000/aile.4845)

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 2 mars 1992

Pagination : 5-36

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Daniel Véronique, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4845> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4845>

---

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

---

# Recherches sur l'acquisition des langues secondes<sup>1</sup> : un état des lieux et quelques perspectives

Daniel Véronique

---

## NOTE DE L'AUTEUR

Je remercie H. Andersen, J. Arditty, A. Giacomi et C. Perdue pour leurs réactions à une première version de ce texte. J'ai fait miennes leurs suggestions. Je remercie Y. Touchard pour sa re-lecture attentive. La responsabilité des lacunes du texte m'incombe bien évidemment.

## 1. Introduction

- <sup>1</sup> Le développement des travaux en RAL durant ces vingt dernières années<sup>2</sup> s'est partiellement confondu, en Europe du moins, avec la réalisation de vastes enquêtes sur l'acquisition des langues secondes en milieu « naturel » par des adultes (le plus souvent des travailleurs de bas niveau de qualification). Cela a souvent conduit à négliger une tradition de recherche plus ancienne, qui s'intéresse à l'apprentissage en milieu scolaire et qui a produit de très nombreux travaux - cf. les synthèses de Chaudron (1988), Van Lier (1988) et Ellis (1984). Or, comme Lightbown (1984) et Chaudron (1988) l'ont montré à propos des itinéraires d'acquisition et de la communication maître-élèves en classe de langues, étudier l'appropriation en milieu guidé ne signifie nullement traiter de phénomènes radicalement différents de ceux relevés en milieu non guidé. Les chercheurs ont cependant tendance à dissocier ces domaines connexes : les travaux de Trévis (1992) constituent une exception. Ce phénomène tient sans doute autant à la spécificité des apprenants et des contextes socio-linguistiques qu'à la confrontation inévitable avec les interrogations de la didactique des langues. Ainsi certains auteurs distinguent-ils *Second Language Classroom-oriented Research* de *Second*

*Language Acquisition Research*. Selon Nunan (1991), la recherche sur le milieu scolaire a pour objet d'identifier les variables pédagogiques qui facilitent ou inhibent l'appropriation, perspective qui rejoint la « didactique descriptive et explicative » de Bouchard (1992).

- 2 Je me propose dans ce qui suit de dresser un bilan de quelques avancées dans l'étude du procès d'appropriation d'une langue seconde, à l'école et hors de l'école. J'esquisserai ensuite les perspectives possibles dans ce domaine de recherche telles qu'elles m'apparaissent. Je conclurai ce parcours par une présentation des contributions à ce volume. Comme cela apparaîtra, *in fine*, les articles réunis autour des « nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social », illustrent de façon stimulante l'état de la R.A.I.L.E, et sont en relation directe avec les questions évoquées dans cette présentation.

## 2. De la difficulté d'un bilan

- 3 Au moment de dresser l'état des lieux d'un secteur de recherche dont le dynamisme est frappant, on ne peut que constater combien il serait vain de vouloir rendre compte de l'ensemble des travaux qui y sont menés<sup>3</sup>. La confrontation et la synthèse des résultats sont rendues difficiles par la diversité des publics observés et des méthodologies utilisées. De plus, ce secteur des sciences du langage n'est à l'abri d'aucune des polémiques scientifiques qui divisent les linguistes : celle qui oppose les formalistes aux fonctionnalistes (cf. Givón, 1984) ou celle qui renvoie dos à dos la linguistique formelle et la pragmatolinguistique (cf. Bange, 1992). La RAL est aussi traversée par les grandes interrogations des sciences du langage : celles qui portent sur la genèse des langues et sur la typologie linguistique ou encore sur les universaux linguistiques. Elle alimente d'ailleurs en retour ces débats, bien que dans une trop faible mesure encore (cf. cependant Rutherford (ed.), 1986 ; Huebner & Ferguson (eds.), 1991).
- 4 Le dynamisme des « écoles » linguistiques n'est pas sans effet sur le devenir de la RAL. Ainsi, l'intérêt renouvelé que les tenants de la grammaire universelle, pour ne citer qu'eux (cf. entre autres, Eubank (ed.), 1991 et Gass & Schachter (eds.), 1989), portent à la RAL ne manque pas de se faire ressentir dans le champ. Ainsi, l'orientation chomskyenne fait resurgir des interrogations autour de la construction du sentiment de grammaticalité en L2 et de l'apprenabilité, problèmes que le paradigme sociolinguistique (d'inspiration principalement labovienne), jusque-là largement dominant, avait quelque peu occultés. De même, les générativistes obligent à réexaminer les travaux d'orientation psycholinguistique, tant sur les activités réflexives des apprenants que sur la psycho-typologie qui informe leur appropriation de la langue étrangère (Kellerman, 1979 et 1980). Il faut enfin rappeler que le débat autour de la compétence au sens chomskyen et de la compétence communicative de Hymes a sans nul doute contribué à l'émergence de la question des « stratégies »<sup>4</sup> de l'apprenant.
- 5 La publication des résultats du vaste projet de la Fondation Européenne de la Science<sup>5</sup> sur l'appropriation des langues secondes en milieu non guidé, travaux qui s'inscrivent dans une linguistique fonctionnelle et textuelle, influencera certainement à son tour le champ d'une manière qu'il est encore difficile de prévoir. Enfin, il faut rappeler la présence active en RAL d'un courant de travaux inspirés de l'analyse conversationnelle (cf. Dausendschön-Gay, Güllich & Krafft, 1989, par exemple).

- 6 Pour exposer les avancées réalisées dans un domaine de recherche, il faut partir des questions auxquelles les travaux eux-mêmes prétendent répondre. Les programmes scientifiques définis en RAL sont pour une bonne part déterminés par leur théorie linguistique de référence. Le projet E.S.F., par exemple, (Perdue, 1984) s'est assigné essentiellement trois objectifs : cerner le procès et le rythme d'acquisition d'une langue étrangère, décrire des variétés d'apprenants et dégager les facteurs qui déterminent le procès d'acquisition en milieu non guidé. Pour Cook (1992), qui s'inspire de Chomsky, les trois questions majeures pour la RAL sont : la nature des connaissances linguistiques dans un cerveau qui maîtrise plusieurs langues, l'apprenabilité des langues dans un contexte multilingue et les conditions de mise en œuvre de connaissances linguistiques multiples.
- 7 Pour cet état des lieux, j'ai choisi de m'en tenir aux recherches en « acquisition et interactions en langue étrangère ». Parmi les travaux publiés, j'ai retenu comme point d'observation un thème qui est à l'intersection des activités de compréhension et de production de l'apprenant en langue seconde, celui de la saisie <sup>6</sup> de la langue 2 par l'apprenant (Corder, 1967 ; Noyau, 1980). Le bilan partiel des travaux en cours, tel qu'il est proposé ici, serait certainement moins contradictoire et plus satisfaisant s'il portait sur un aspect mieux exploré de l'analyse de la production en langue étrangère : par exemple, l'ordre d'acquisition et d'emploi des unités de la langue cible — thème de prédilection de la recherche dans les années 70 — ou la question, plus récente, de la gestion de la référence et de ses effets grammaticaux et discursifs (Klein & Perdue, 1992). Il me semble toutefois que la relation entre production et compréhension telle qu'elle se noue dans le processus de la saisie offre un domaine plus parlant parce que le travail est encore en chantier. Cette première livraison d'AILE contribue d'ailleurs largement à la réflexion en cours.

### 3. La saisie, une question exemplaire

- 8 À la suite de Klein (1989), on peut décrire le procès d'appropriation d'une langue seconde comme impliquant de la part de l'apprenant une double activité d'analyse et de synthèse : perception et décomposition du flux de paroles qui lui parvient et ré-organisation du perçu pour pouvoir produire des énoncés en L2. Ces opérations de traitement de l'information linguistique, qui conduisent de l'analyse de la chaîne sonore à l'inférence de sens et d'intentions de communication, sont de plein droit des activités cognitives ; elles renvoient à un ensemble de procès intrapsychiques mais aussi aux situations sociolinguistiques d'échanges de paroles. On ne peut raisonnablement comprendre le procès de saisie<sup>7</sup> de l'*input* (entrée ou données, selon la formule de Py, 1989) sans considérer comme liées les dimensions cognitives et interactives de la démarche de l'apprenant, en dialogue avec des locuteurs plus compétents que lui dans la langue cible.
- 9 Cette obligation parcourt la recherche de ces dernières années. J'évoquerai donc les travaux réalisés sous deux grandes rubriques : les dimensions interactives et les dimensions cognitives de la saisie.
- 10 D'une part, engagés dans des « situations exolingues », apprenants et locuteurs « natifs » collaborent et se confrontent pour construire du sens et une relation sociale, conditions du procès d'appropriation. Ces interactions donnent à voir, de façon parfois

explicite (Dausenschön-Gay & Krafft, 1988), les contraintes et les procès cognitifs dont les apprenants sont le siège.

- 11 Dans le deuxième volet de ce bilan seront évoquées les dimensions cognitives de la saisie : l'attention portée aux fonctionnements de la langue cible, le recours aux autres ressources linguistiques disponibles pour l'apprenant (principalement sa L1) et le développement des activités réflexives (Vasseur, 1992).
- 12 Je différencie les dimensions interactives et cognitives de la saisie pour des raisons de clarté : de fait elles sont indissociables. Parmi les formulations qui tentent de dépasser cette dichotomie, je retiendrai celle de Klein (1989)<sup>8</sup>. Il relève une antinomie entre les tâches communicatives et les tâches d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant se trouve engagé. La dynamique d'apprentissage requiert de l'apprenant qu'il considère que certaines au moins de ses connaissances en L2 sont sujettes à révision. Armé de règles dont il est plus ou moins certain, l'apprenant participe à des communications exolingues où il peut espérer selon les cas confirmation, proposition de correction, désapprobation sans correction ou absence de réaction. Comme l'indique Klein (1989 : 192-93), une règle fréquemment employée en interlangue n'est pas nécessairement une règle sûre et définitive pour l'apprenant et une règle non utilisée n'est pas forcément méconnue. Sous l'aiguillon du malentendu, et au-delà du contact avec le locuteur compétent en L2, l'apprenant sera conduit à « travailler » certaines règles. Celles-ci deviendront de ce fait « critiques » et pourront donner lieu à collaboration métalinguistique en interaction, mais pas toujours. Cette dernière précision a le mérite de bien délimiter les rôles respectifs des activités interactives et des activités cognitives.

### 3.1. Les dimensions interactives de la saisie

#### I. La communication exolingue

- 13 La notion de communication exolingue, proposée par Porquier (1984) est venue opportunément étiqueter, sinon organiser, la diversité des informations disponibles à propos du dialogue natif/ non-natif<sup>9</sup>. Le terme de « communication exolingue » désigne actuellement surtout des interactions orales entre locuteurs inégalement compétents (le locuteur compétent étant habituellement un locuteur natif). Cet usage, par trop restreint, présente entre autres défauts, celui d'exclure, par exemple, l'essentiel des interactions en classe de langues de son champ d'application. On regrettera cette distorsion ; la notion, même reformulée, demeure cependant utile pour l'interprétation des faits disparates de la communication natif/ non-natif.
- 14 Je reprendrai ici le recensement de Long (1983a et 1983b). Selon cet auteur, les traits suivants sont caractéristiques des échanges entre locuteurs d'inégale compétence<sup>10</sup> :
- Les thèmes conversationnels sont traités rapidement et simplement. Ils sont souvent décomposés par le natif. Les incohérences thématiques de l'alloglotte sont tolérées.
  - La conversation tend à s'en tenir à l'ici et au maintenant.
  - Sous certaines conditions particulières (cf. Roche, 1989), le locuteur compétent a recours à certains aspects de *foreigner talk* ou xénolecte :
    - la répétition ;
    - la recherche de synonymes ;
    - la sur-articulation ;
    - les fréquentes vérifications de la compréhension ;

- la répétition des énoncés de l'alloglotte, etc.
- 15 Chaudron (1988) note des comportements analogues chez les enseignants de langues. Il convient d'ajouter que dans la plupart de ces situations, il s'agit moins de l'usage d'un véritable xénolecte que de tentatives du locuteur natif pour rendre ses propos plus accessibles et plus explicites, donc plus compréhensibles (cf. Bremer et coll., 1988).
- 16 Les situations de communication exolingue se caractérisent donc par leur asymétrie et par leur bi-focalisation : focalisation sur un but conversationnel mais aussi sur la forme linguistique de l'interaction (Bange, 1987). Pour Py (1986), les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des participants entraînent des « stratégies » de facilitation, de collaboration et de négociation - par exemple la ponctuation (ou segmentation auto-facilitatrice), la mention (ou « stratégie » du mot clé) et la reformulation - bref des étayages au sens où Bruner (1983) emploie ce terme. Müller (1991) confirme que la conversation exolingue est dominée, au niveau de son organisation locale, par une orientation rétrospective dans l'organisation séquentielle, à cause des réparations, des reprises et des traductions. Cette observation rejoint celle de Giacomi & Hérédia (1986) sur la mise en place de « stratégies préventives », en amont, dans les conversations exolingues. Vasseur (1991), et Dausendschön-Gay & Krafft (1991) insistent sur le statut spécifique du non-natif dans ce type de situation, notamment sur la latitude dont il dispose de ne pas collaborer à la conversation et sur les activités de figuration qui en découlent.
- 17 On relevera pour conclure sur ce point que l'exolingue permet un effet de loupe sur les mécanismes conversationnels. C'est le sens de la remarque de Kellerman (1991), qui note que les « stratégies de communication », qui sont le propre de tout locuteur (natif ou non), sont plus fréquemment attestées et plus facilement repérables dans l'échange natif/ non-natif.

## II. S.P.A et S.L.A.S.S

- 18 S'il est certain qu'une interaction exolingue requiert davantage d'attention de la part des interactants du fait de la double focalisation évoquée par Bange (1987 et ici même), c'est cette caractéristique qui en fait un lieu d'appropriation. Deux propositions ont été formulées pour rendre compte du procès de saisie en interaction, la S.P.A. et le SLASS. Ces notions, qui prennent pour cadre de référence la communication exolingue, se proposent de conceptualiser les premières étapes du procès d'appropriation, la démarche interactive et cognitive par laquelle un segment de la langue cible donne lieu à un travail métalinguistique. L'hypothèse qui est à l'origine de ces notions est que la saisie s'exerce à travers les sollicitations de l'apprenant et l'aide du natif.

### *a) Les séquences potentiellement acquisitionnelles (S.P.A.)*

- 19 De Pietro, Matthey & Py (1989) tentent de préciser les circonstances dans lesquelles l'apprenant est susceptible, lors d'une interaction donnée, de saisir un fonctionnement de la langue cible. Une situation potentiellement acquisitionnelle présente les caractéristiques suivantes :
- c'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite « auto-structurante »), une réaction (reprise, demande etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l'apprenant ;
  - c'est une séquence à focalisation métalinguistique ;

- elle s'accompagne le plus souvent d'un « contrat didactique » par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. Le jeu des places énonciatives, conduisant à une éventuelle énonciation du natif en lieu et place de l'apprenant (« un putsch énonciatif »), constitue, selon les auteurs, l'un des indices les plus sûrs de ce type de séquence.
- 20 Matthey (1990) confirme cette analyse mais montre cependant qu'une S.P.A. peut être constituée par une très longue séquence, tout particulièrement en contexte scolaire. Vasseur (1989/90 ; 1990) indique qu'il lui paraît nécessaire d'affiner la notion de S.P.A. Selon cet auteur, pour que l'appropriation se mette en place, il est nécessaire que les deux interactants se focalisent sur les mêmes aspects de la communication. De plus, il faut que le non-natif soit effectivement en mesure d'effectuer une prise sur les données qui lui sont proposées. Cette dernière capacité est liée à la dynamique des connaissances linguistiques de l'apprenant et aux efforts d'appropriation en cours. Somme toute, l'appropriation n'est possible que si la règle est « critique » au sens de Klein (1989).

### **b) Le Second Language Acquisition Support System (SLASS)**

- 21 Dans une présentation des recherches effectuées à Bielefeld sur les interactions en situation de contact, Gülich (1986) et Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (1989) se sont intéressés aux procédés mis en place par les participants à des interactions exolingues pour assurer l'intercompréhension : les reformulations (auto- et hétéro-) et leurs déclenchements (auto- et hétéro-), les activités de réparation et l'achèvement interactif d'énoncés inachevés. C'est ce travail que Dausendschön-Gay & Krafft (1990) poursuivent en se plaçant dans une perspective socio-cognitive inspirée par Vygotsky et Bruner. Ils postulent l'existence d'un *Second Language Acquisition Support System* (SLASS), à l'instar du *Language Acquisition Support System* imaginé par Bruner, pour rendre compte des interactions mère-enfant et de leur rôle dans l'acquisition du langage par l'enfant. Au niveau global, ce système comporte des formats (microcosmes communicatifs fortement ritualisés) et des méthodes interactives d'organisation de la communication. Au niveau local, le SLASS comprend des schémas orientés vers un travail sur le code, vers le traitement de l'information et vers l'instauration d'un contrat didactique. Ces schémas dits « métapragmatiques » servent à faciliter les activités de compréhension et de production de l'apprenant. Ils comportent des procédés déjà analysés par l'équipe de Bielefeld, telles les « séquences analytiques » : à une formulation du natif, l'apprenant réagit par une demande de répétition (demande de « bis »). La deuxième formulation, le « bis » du natif, qui est une version plus explicite, donne alors lieu, éventuellement, à une ratification de l'apprenant. L'intérêt de la proposition de Dausendschön-Gay & Krafft est de réunir en un cadre unifié un ensemble de procédés jusqu'alors étudiés isolément.
- 22 Les notions de S.P.A et de S.L.A.S.S systématisent l'intuition que l'on apprend en communiquant. Elles demeurent pour partie programmatiques mais permettent cependant d'envisager avec plus de précision le rôle des interactions dans la saisie. Ces propositions sont complémentaires, bien que d'inspiration théorique différente. La notion de S.P.A. a été formulée pour tenter de repérer les moments privilégiés des interactions exolingues, où les conditions sont réunies pour que l'apprenant effectue une prise, où un contrat didactique passé entre natif et non-natif permet à ce dernier de déployer ses activités d'apprentissage. On relèvera le rôle attribué au « putsch énonciatif » comme indice de la prise en charge par le natif de l'activité

d'enseignement/ apprentissage. La notion de S.L.A.S.S, d'inspiration plus ethnométhodologique, met l'accent sur la diversité des méthodes employées par les parties en présence dans l'interaction. Elle souligne le rôle des schémas méta-pragmatiques dans le règlement des tâches communicatives et leur contribution à la démarche d'apprentissage.

- 23 Ces deux perspectives complémentaires sur le rôle des interactions dans l'appropriation des langues ne sont pas en contradiction avec la proposition de règle critique de Klein (1989). Alors que la règle critique envisage l'acquisition du point de vue de l'appropriation individuelle, la S.P.A et le S.L.A.S.S insistent davantage sur les conditions réelles des interactions exolingues et sur les procédés dialogiques de traitement de la langue cible. Il est à noter que les notions de S.P.A et de S.L.A.S.S sont en contradiction partielle avec certains usages de la notion de « stratégie ». La même remarque vaut du reste pour la notion de règle critique chez Klein (1989), puisqu'elle prétend montrer comment est dépassée la contradiction entre tâche d'apprentissage et tâche de communication.

### III. Les « stratégies » de l'apprenant, entre l'input et l'output

- 24 L'idée que l'apprenant dispose de méthodes pour prélever de l'information en interaction et pour résoudre ses difficultés communicatives est apparue antérieurement à la définition des S.P.A et à la proposition du SLASS. La notion de « stratégie » s'inscrit dans une perspective plutôt monogale et plus psycholinguistique ; il s'agit en effet de rendre compte de la façon dont l'apprenant s'acquitte de « tâches », que celles-ci soient communicationnelles ou acquisitionnelles. Les propositions théoriques pour analyser les stratégies de l'apprenant et les grilles pour les classer sont nombreuses ; on en trouvera une recension dans Bialystok (1990 a).
- 25 Plusieurs termes ont été proposés pour désigner les activités de l'apprenant confronté aux fonctionnements de la langue cible. Je m'en tiendrai aux distinctions formulées par Frauenfelder & Porquier (1979), Besse & Porquier (1984) et Gaonac'h (1987), qui distinguent des conduites à visée générale (le processus de compréhension par exemple) et des activités à visée locale, les stratégies. A la suite de Selinker (1969 et 1972), Frauenfelder & Porquier distinguent entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. Selon ces auteurs, les stratégies d'apprentissage sont à mettre en rapport avec l'activité de saisie. Font partie de ce premier ensemble les conduites suivantes : l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc. Les stratégies de communication, elles, renvoient à la mise en relation de la connaissance et de la sortie et comprennent des stratégies de formulation (la paraphrase, la circonlocution, la simplification, le mime, etc.), des stratégies d'évitement (modification du contenu de la communication, passage de parole, etc.) et des stratégies de sollicitation.
- 26 Tarone (1979 et 1980) propose des critères pour distinguer les stratégies d'emploi de la langue (*language use*) des stratégies d'apprentissage. Les stratégies de communication sont des tentatives coordonnées de deux interlocuteurs pour s'accorder sur un sens dans des situations où les structures significatives, linguistiques et sociolinguistiques, ne sont pas partagées. Tarone propose trois critères d'identification des stratégies de communication : le désir de communiquer une signification, le constat d'une absence de moyens pour communiquer celle-ci, la mise en place d'une conduite d'évitement ou

celle d'une recherche de formes alternatives. On notera à la suite de Kellerman (1991) que ces comportements se manifestent aussi en L1. Selon Tarone, il existe à côté des stratégies de communication, des stratégies de production, dont le but est la maximisation du système existant. A l'opposé de ces deux premières catégories de conduites, se trouvent enfin des stratégies d'apprentissage telles que la mémorisation, l'inférence, etc.

- 27 Au contraire de Tarone, la perspective retenue par Færch & Kasper est résolument psycholinguistique. Ils s'intéressent davantage à l'interaction entre le locuteur et l'*input*-objet ; cette orientation cognitive fait que leurs travaux sur les stratégies de communication auraient pu être évoqués dans le deuxième volet de ce bilan. Færch & Kasper (1980a et 1980b) inscrivent leurs recherches dans un modèle de la production du langage où l'on distingue entre une phase de planification et une phase d'exécution. Ils distinguent entre des processus généraux mis en œuvre dans les deux phases de la production et des plans qui ne concernent que la phase de planification et sont en rapport avec des objectifs. Les plans peuvent être soit des plans préformés soit des plans *ad hoc*. Færch & Kasper (1980b) font la différence entre un ensemble de stratégies psycholinguistiques d'apprentissage liées à la saisie, telles que l'induction et l'inférence à partir des connaissances préalables (dont la L1) et des stratégies d'apprentissage comportementales.
- 28 Outre les stratégies d'apprentissage, Færch & Kasper définissent des stratégies de communication. Ce sont des programmes potentiellement conscients, qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un obstacle à la communication. Færch & Kasper distinguent trois grandes catégories de stratégies : les stratégies de réduction formelle (avec des sous-catégories selon les niveaux linguistiques concernés), les stratégies de réduction fonctionnelle (qui comprennent des sous-catégories telles l'évitement, l'abandon du message, etc.) et les stratégies d'accomplissement (qui concernent la mise en œuvre des moyens pour résoudre des problèmes d'ordre discursif ou codique en production et des problèmes de réception).
- 29 Bialystok & Sharwood Smith (1985) et par la suite Bialystok (1990 a & b) se montrent réservés à l'égard de la distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. Selon eux, cette différenciation n'est pas opératoire, tout d'abord, parce qu'elle est difficile à manipuler, ensuite, parce que la relation entre les stratégies et les productions linguistiques est surdéterminée, et enfin, parce que l'étiquetage des fonctionnements linguistiques en termes de stratégies relève davantage de la description que de l'explication. Bialystok & Sharwood Smith (1985) proposent une dichotomie différente : des stratégies de mise en œuvre des connaissances (*knowledge-based strategies*) et des stratégies de contrôle (*control-based strategies*). Les premières sont des conduites de production fondées sur la connaissance de la langue. Relèvent de cette catégorie, entre autres, les circonlocutions et les créations lexicales. Les stratégies de contrôle visent à faire face à un déficit dans le répertoire de l'apprenant ou à un échec de communication. Un même observable, l'emploi de matériau linguistique de L1 en L2 par exemple, peut résulter soit d'un fait d'interférence qui renvoie à un mécanisme de contrôle, soit à un déficit de connaissance en L2, qu'une forme de L1 vient combler.
- 30 Bialystok (1990 a & b) s'inscrit dans la même perspective centrée sur les processus (*process-oriented*) que Bialystok & Sharwood-Smith (1985). Elle s'appuie sur les travaux menés à Nimègue par Kellerman, Bongærts et Poulisse (cf. Kellerman et coll., 1987) dans le domaine des activités référentielles. Ces chercheurs distinguent des stratégies de

type conceptuel telles que l'approximation, la circonlocution et des innovations sémantiques, des stratégies relatives au code, comme l'interférence et le néologisme. Pour Bialystok (1990), ces stratégies ne font que manifester deux grandes dimensions du traitement du langage, sollicitées en toutes circonstances et indépendamment du statut de langue seconde ou de langue première, de la langue considérée : la consultation de représentations mentales reliant le réel extra-langagier et les formes linguistiques (*analysis of linguistic knowledge*) et la capacité attentionnelle aux formes linguistiques en temps réel (*control of linguistic processing*).

- 31 Cet examen des propositions d'analyse des activités de saisie en interaction conduit à deux conclusions. La première est pour noter qu'en ce domaine une perspective dialogique occupée à décrire l'interaction natif/ non-natif s'oppose à une démarche plus expérimentale centrée sur l'apprenant. L'apport principal des travaux d'inspiration conversationnaliste réside dans la mise à jour du détail de la collaboration natif/ non-natif, ce qui remet en question certaines taxinomies de « stratégies ». Si l'on suit les propositions de Bialystok (1990a), on devrait aussi être conduit à un réexamen de la diversité des stratégies de communication, cette fois au nom d'une analyse psycholinguistique du traitement du langage. C'est ici d'ailleurs que certaines approches interactives de la saisie laissent entrevoir leur limite ; elles se trouvent en effet dans l'impossibilité de formuler des propositions dans le domaine cognitif pour caractériser les activités interactionnelles décrites.

## 3.2. Aspects cognitifs de la saisie

### I. Le traitement de l'input

- 32 Comme on a pu le constater, les travaux conduits sur les aspects interactifs de la saisie n'ignorent pas les activités cognitives de l'apprenant ; de ce point de vue d'ailleurs la dichotomie pratiquée dans cette présentation est simplificatrice. Je souhaite néanmoins évoquer dans cette partie quelques travaux qui tentent de préciser les contraintes cognitives qui régissent l'activité de saisie d'une langue seconde. Je rappellerai, à la suite de Jones (1992), que l'on peut distinguer au moins deux types de saisie :
- celle qui se produit à la suite d'un enseignement et qui résulte de ce fait d'un savoir déclaratif en entrée (*input*),
  - et celle qui est induite, et qui ne constitue un savoir déclaratif qu'à travers un travail métalinguistique ultérieur. L'idée que la prise des éléments de la L2 est contrainte par des facteurs cognitifs et affectifs n'est pas nouvelle. On se souvient que le modèle de Krashen (1981) spécifie avec quelque détail les conditions de la saisie de l'apport : pour que l'appropriation se fasse, il faut que celui-ci soit compréhensible, intelligible de l'apprenant, et si possible affectivement marqué.
- 33 De nombreuses autres propositions existent pour penser les dimensions cognitives de l'appropriation des langues secondes. J'indiquerai tout d'abord qu'un certain nombre de travaux sur les stratégies d'appropriation et de communication de l'apprenant évoqués supra sont d'inspiration nettement cognitive. Ensuite, je rappellerai pour mémoire les travaux d'inspiration constructiviste de Giacobbe (1989), pour qui l'appropriation implique une réélaboration conceptuelle, qui résulte de la perception qu'à l'apprenant de la distance entre la langue cible et sa langue source (cf. *infra*). Je citerai aussi pêle-mêle les principes opérationnels à la manière de Slobin formulés par Andersen (1989) pour rendre compte de la dynamique d'acquisition de L2, les

propositions en termes de traitement de l'information de McLaughlin (1987) ou de Gaonac'h (1990) et les propositions connexionnistes plus récentes de Gasser (1990). La perspective socio-cognitive inspirée par les travaux de Vygotsky, bien établie en matière d'étude de l'acquisition du langage (Schneuwly & Bronckart (éds.), 1985), commence à inspirer des travaux sur l'appropriation des L2 (cf. Lantolf & Ahmed, 1989 ; John-Steiner, 1990). J'indiquerai enfin que Klein (1989) conceptualise les efforts d'analyse et de synthèse de l'apprenant (cf. tout spécialement sa définition de la règle critique) dans une perspective cognitive.

- 34 Je voudrais évoquer plus en détail l'apport de M. Pienemann (1980, 1985 et 1992 b) concernant les contraintes cognitives qui pèsent sur la saisie et le traitement des éléments de la langue cible, et qui, de ce fait, limitent les effets de l'intervention pédagogique. Les travaux de Pienemann ont d'abord porté sur l'allemand langue seconde avant de s'étendre au cas de l'anglais langue seconde (Pienemann, 1992a & b) ; ils s'inspirent de la séquence développementale suivante dégagée par le projet Z.I.S.A.<sup>11</sup> dans le domaine de l'acquisition de l'ordre des mots en allemand par des adultes étrangers :
- ordre neutre des constituants (SVO),
  - déplacement des adverbiaux en position initiale de phrase (ADV-PREP),
  - déplacement des particules (préfixes détachables, etc.) en position finale (PART),
  - inversion du sujet quand les compléments précèdent le groupe sujet-verbe ou dans les interrogatives (INV),
  - placement facultatif des adverbiaux entre le verbe tensé et l'objet. A chaque fois, l'utilisation spontanée d'une règle dans la séquence de développement implique l'emploi spontané de la règle qui la précède.
- 35 Pienemann (1984 et 1985) entreprend d'enseigner la règle de l'inversion du sujet et de l'élément verbal fléchi (INV, règle X + 2) à des jeunes apprenants qui ne maîtrisent que la règle d'anté-position de l'adverbe (ADV-PREP), règle facultative en allemand, ou qui possèdent aussi la règle de la séparation des verbes dans les complexes verbaux, règle dite particule (PART) (règle X + 1). Les sujets observés par Pienemann parviennent à apprendre la règle X + 2 ; seuls cependant, les sujets connaissant la règle X + 1 utilisent X + 2 dans leurs productions spontanées. Selon Pienemann, tout se passe comme si à chaque étape de l'appropriation, les prérequis pour le traitement de l'étape suivante étaient mis en place.
- 36 Depuis ces premiers travaux, M. Pienemann a approfondi sa recherche en proposant un modèle de « l'enseignabilité » (*teachability*). Sa thèse principale n'a pas changé ; il pense toujours que l'on ne peut enseigner au-delà du niveau d'acquisition des élèves, sous peine de les condamner à ne pouvoir traiter l'apport. Sa perspective s'est modifiée en ce qui concerne les rôles respectifs des stratégies de traitement de l'apprenant et de la grammaire de la langue cible. Pienemann (1992a & b) rejette la notion de stratégie telle qu'elle a été mise en œuvre, à la suite de Bever, par Clahsen (1984). Plutôt que de postuler l'existence de stratégies qui s'appliqueraient à des structures grammaticales, il préfère s'intéresser aux processus psycholinguistiques et tenter de les articuler avec une grammaire lexico-fonctionnelle.
- 37 Bien que les résultats des travaux de Pienemann soient éclairants quant aux disponibilités attentionnelles des apprenants, l'interprétation épigénétique, à la manière de Piaget, qu'il en donne, oppose radicalement ses analyses à des notions qui visent à rendre compte des mêmes phénomènes, telles la règle critique de Klein et, encore davantage,

la zone de développement proche de Vygotsky (1934/1985). Alors que ces deux dernières propositions doivent être comprises comme étant fondées, peu ou prou, dans l'interaction avec des locuteurs plus compétents, la séquence développementale de Piennemann, elle, évolue suivant sa logique propre.

- 38 Les aspects cognitifs de la saisie, tout comme ses dimensions interactives, méritent pour des raisons différentes d'être précisés davantage. Il est nécessaire de mieux décrire la nature des opérations de prise, et de re-situer l'influence de la langue première, et au-delà, des représentations métalinguistiques dans ce contexte. Au fil de ces dernières années, on assiste à une évolution dans la façon de concevoir les activités interactives et cognitives de saisie des apprenants. Il est nécessaire de poursuivre la caractérisation des apprenants pour faire la part de ce qui relève de conduites socialisées et de ce qui appartient à l'idiosyncrasie.

## II. La langue première<sup>12</sup> comme filtre

- 39 Kellerman (1979, 1980) et Jordens (1979) affirment l'un et l'autre que l'on ne peut poser l'influence de la langue première dans l'acquisition d'une L2 en des termes purement mécaniques de différences et de similitudes formelles ou fonctionnelles. Leur apport essentiel est d'avoir montré que l'apprenant possède une représentation de la spécificité des langues en présence et que ce facteur intervient dans son activité en L2. Deux éléments au moins alimentent la notion de spécificité : la perception de la distance interlinguistique, ou de la parenté interlinguistique, et les intuitions de l'apprenant sur les relations de marque à l'intérieur de sa propre L1.
- 40 Pour Kellerman et Jordens, l'apprenant d'une L2 est conduit à distinguer une zone neutre et une zone marquée en L1. Les expressions idiomatiques par exemple, sont généralement perçues comme appartenant à la zone marquée. C'est la partie catégorisée comme neutre qui donnera lieu à une éventuelle activité de transfert en L2. Ainsi, même si deux expressions idiomatiques sont littéralement traduisibles d'une langue à l'autre, l'apprenant pourra éviter une telle démarche en fonction de sa typologie interlinguistique subjective. Le recours à la L1 supposera la consultation des représentations que l'apprenant a élaborées en matière de distance interlinguistique.
- 41 Les travaux de Giacobbe & Lucas (1980, 1982), sur l'apprentissage de l'espagnol par des francophones en milieu guidé et de Giacobbe (1989, 1990) sur l'acquisition du français par des hispanophones en milieu « naturel », illustrent remarquablement l'interaction entre les représentations de la distance interlinguistique et la construction d'un répertoire en L2. Ces auteurs utilisent les notions de micro-système et de micro-système intermédiaire (constructions hypothétiques faites par les apprenants) pour rendre compte du processus d'acquisition.
- 42 Mis en contact avec *ser* et *estar*, des apprenants francophones y recherchent une opposition morphologique en tout point semblable à celle qui se manifeste en français à travers le recours tantôt à « avoir » et tantôt à « être ». Ce premier micro-système, qui conduit à la généralisation d'une des deux formes verbales espagnoles, issu d'une perception de la proximité interlinguistique, est infirmé et va évoluer en un second micro-système qui n'est toujours pas celui de la L2, tout en étant plus distant de la langue source. Giacobbe & Lucas mettent en évidence la coexistence de deux hypothèses dans l'appropriation de *ser* et *estar* : l'hypothèse de l'opposition morphologique et l'hypothèse grammaticale. La première produit des phrases dans lesquelles le verbe *ser*

est au présent, tandis que la deuxième est utilisée avec des formes du verbe *estar* employées au présent et à l'imparfait. L'étude de Giacobbe & Lucas (1980), montre que la référence à L1 permet l'élaboration d'un cadre interprétatif, mais n'est pas une comparaison systématique entre les langues, à l'initiative des apprenants.

- 43 Giacobbe (1987, 1988), tente de mettre en évidence l'existence de deux groupes d'hypothèses, celles que le chercheur se pose sur le matériel analysé et celles que l'apprenant lui-même élabore sur le fonctionnement de la LC. Les hypothèses de l'apprenant sont construites à partir de schèmes préalables, qui permettent de saisir la LC et de former un système hétérogène ou un ensemble de microsystèmes. Cammarota & Giacobbe (1986), dans une recherche sur l'acquisition du lexique français chez deux réfugiés latino-américains en France, suggèrent que « c'est dans la LS que se trouve l'origine de la systémativité de la LC. En utilisant LS comme "système préalable", l'apprenant postule, par là-même, la systémativité de la LC » .
- 44 En se fondant sur des données recueillies lors du projet de la Fondation Européenne de la Science, Giacobbe (1989, 1990) confirme l'idée d'une activité de calcul dans l'apprentissage d'une L2, qui se base sur une représentation de la proximité des langues source et cible. Ainsi, l'une des premières hypothèses mise en œuvre par Cacho, un apprenant hispanophone du projet européen, est que la suppression de la voyelle ou de la syllabe finales d'un mot espagnol polysyllabique produira un lexème français. Giacobbe montre cependant, en comparant cet apprenant à Berta, autre hispanophone, que des apprenants différents n'useront pas de la même façon de la proximité interlinguistique. Alfonso, autre informateur, et Berta, tout en ayant des performances différentes au fil de l'enquête longitudinale, se rejoignent dans leur recours à la langue première pour construire des usages pronominaux en LC.

### III. Les représentations métalinguistiques

- 45 Depuis vingt ans, diverses propositions ont été formulées à propos du rôle des représentations métalinguistiques dans l'appropriation linguistique. Krashen (1981) et Bialystok (1979) opposent la connaissance explicite ou métalinguistique à la connaissance implicite. Pour Krashen, la connaissance implicite provient de l'acquisition, tandis que la connaissance explicite provient de l'apprentissage. Lors de l'appropriation d'une L2 par immersion, peu de connaissance explicite est fournie, tandis qu'en classe, la situation est inverse. Des tentatives pour décrire les connaissances métalinguistiques des apprenants dans la dernière période (Bialystok, 1979, Bailly, 1984, Giacomini & Vion, 1986, Bouchard & De Nuchèze, 1987), je retiendrai essentiellement les traits suivants :
- l'hétérogénéité des représentations métalinguistiques,
  - le degré variable d'affleurement à la conscience et à la verbalisation des représentations métalinguistiques.
- 46 Selon Trévis (1979), la nature foncièrement métalinguistique de la classe de langues influence les activités langagières des apprenants. Elle observe que l'élève est ainsi conduit à une double énonciation, se positionnant comme sujet réel et comme sujet d'une fiction didactique, celle où il joue par exemple le rôle d'un locuteur de la L2. Nombre d'erreurs proviendraient ainsi du dispositif particulier de communication mis en place dans la classe.

- 47 Dans le paradigme chomskyen, de nombreuses recherches ont été conduites sur les jugements de grammaticalité des apprenants en L2. Deux thèmes dominent : d'une part, le sentiment inégalement partagé des règles de bonne formation syntaxique en L2 et d'autre part, les différences entre natifs et apprenants alloglottes en matière de jugements de grammaticalité. Schachter, Tyson & Diffley (1976) se sont intéressés à la capacité qu'ont les apprenants guidés à reconnaître, dans un domaine syntaxique déterminé, la relative, les erreurs de locuteurs partageant la même L1 qu'eux, celles de locuteurs d'autres L1 et enfin, les énoncés corrects des locuteurs natifs. L'une des conclusions de cette étude est que les apprenants sont capables de reconnaître les énoncés des natifs comme bien formés. Dans une étude fouillée sur les différences entre les jugements de grammaticalité de locuteurs natifs et presque natifs, Coppetiers (1987) montre que malgré une grande similitude apparente de maîtrise de la langue, les grammaires sous-jacentes des natifs et des presque natifs, telles qu'elles sont reflétées par les jugements de grammaticalité des uns et des autres, sont divergentes. Son enquête portait sur des phénomènes grammaticaux centraux de la langue tels l'emploi des pronoms *ce* et *il* ou la position pré- et post-nominale de l'adjectif. Coppetiers constate que les divergences sont plus marquées entre les deux groupes enquêtés dans les domaines fonctionnels et cognitifs que dans les aspects plus formels de la langue.
- 48 Le recueil des jugements de grammaticalité jouent un rôle crucial dans l'argumentation des chercheurs d'inspiration chomskyenne. Dans une recension des travaux dans ce domaine, Ellis (1991) conclut que les travaux qui sollicitent des jugements de grammaticalité ne sont pas fiables. Selon cet auteur, le défaut majeur de ces dispositifs est double : l'apprenant ne sait comment réagir par rapport à ses incertitudes de jugement et l'analyste oublie que la formulation de jugements de grammaticalité est une activité de performance au même titre que d'autres productions.
- 49 Que l'on restreigne la question du métalinguistique à la seule capacité de porter des jugements de grammaticalité, ou que l'on considère un continuum de réactions et de représentations, de l'épi- (non conscient et non verbalisable) au métalinguistique, il apparaît clairement que la prise d'informations en L2 est influencée par cet ensemble de savoirs. La nature exacte des articulations entre le prélèvement et la mémorisation d'informations en L2 et les représentations métalinguistiques reste encore à explorer. Cette question ne saurait être réduite au seul constat de décalage entre les données intuitionnelles et les données textuelles, selon la formule de Corder. Vasseur (1992) fournit une excellente recension des travaux en ce domaine durant les dix dernières années.

### 3.3. Résumé

- 50 Si l'on s'en tient au seul domaine de la saisie dans l'acquisition, on voit émerger une image complexe des opérations de l'apprenant. Acteur social et partenaire communicationnel, l'apprenant, au contact d'un locuteur compétent, saisit des informations linguistiques grâce à la collaboration de ce dernier mais aussi grâce à la mise en œuvre de « stratégies » de communication et d'apprentissage. Être dialogique, il dispose de stratégies cognitives pour prélever, traiter et stocker de l'information linguistique. Ses opérations sont déterminées par l'influence de la langue première et par un ensemble de représentations métalinguistiques.

- 51 On pourrait s'imaginer, à la lecture de cet exposé, que l'on dispose de connaissances solides sur la prise et le stockage d'informations en langue étrangère. Cette vision serait par trop optimiste. Selon Arditty (communication personnelle), Vasseur (1992), la description détaillée des situations d'interaction permet de déceler les phénomènes de focalisation sur le linguistique ; elles permettent parfois de savoir si cette focalisation correspond à des problèmes de traitement et à quel niveau, ou à autre chose ; elles permettent rarement de dire si cet « autre chose » n'est pas essentiellement figuratif, et encore moins s'il fera l'objet d'un véritable travail d'appropriation (cf. aussi Bange ou Trévisé, ici même).
- 52 Force est de constater, à partir de ces questions, que nous disposons de peu de connaissances sur la façon dont s'accomplit la tâche d'analyse de la langue, selon la formule de Klein (1989). En effet, si grâce à la synthèse proposée par Leather & James (1991), nous disposons d'éléments d'information sur la décomposition du flux sonore, il reste beaucoup à faire en ce qui concerne la saisie des grandes unités et les activités inférentielles. Comme le rappelle Klein (1989), l'apprenant aborde la tâche d'analyse en L2 avec la connaissance de langues spécifiques, avec des savoirs sur le fonctionnement du langage, sur l'activité de communication et sur le monde. Les travaux de Bremer et al. (1988) ont montré que la saisie d'unités en langue étrangère impliquait autant l'activation de connaissances sur le monde que la perception et l'analyse du matériau linguistique et de l'espace communicatif en L2.
- 53 Reste la question, indissolublement liée à celle de la saisie, du procès de construction de régularités linguistiques à partir des éléments linguistiques perçus, appréhendés dans l'interaction. Grammaire émergente ou proto-grammaire selon la formule de Dittmar (1990), il existe un lien dialectique entre la possibilité d'organiser linéairement des fragments linguistiques en attente de catégorisation et la capacité d'interagir. Le procès de grammaticalisation repose vraisemblablement autant sur des dispositions sémiotiques, que Closs Traugott (1977) a nommées une sémantaxe naturelle, que sur la dynamique de la langue cible (cf. Chaudenson et al., 1986).

## 4. Perspectives

- 54 Quand on s'interroge sur l'avenir, deux questions surgissent immédiatement : quelles sont les zones de la recherche qui vont susciter l'investissement des chercheurs, et à partir de quelles méthodologies ? Quelles sont les relations nouvelles qui se noueront avec des disciplines de référence ou avec des champs connexes ?
- 55 A partir du bilan dressé sur la saisie en RAL, on voit émerger des zones à explorer : une analyse plus fine de la prise d'informations en interaction, un approfondissement de la représentation des opérations cognitives mises en œuvre lors de la saisie, ou encore un réexamen des « stratégies » de l'apprenant. On peut ajouter que malgré l'importance des travaux réalisés depuis une dizaine d'années sur le développement de savoir-faire langagiers, tout particulièrement de la narration (cf. par exemple, Oesch-Serra, 1991 et Perdue, 1990), ce chantier demeure encore ouvert. De même, malgré les efforts entrepris aussi bien dans le cadre du projet H.P.D.<sup>13</sup> que dans celui de Z.I.S.A.<sup>14</sup> pour cerner le rôle des éléments dits de propension, la relation entre les facteurs extralinguistiques et la dynamique d'acquisition est loin d'être claire (cf. Klein & Perdue, 1992).

- 56 J'ai indiqué supra que la RAL était dorénavant fermement ancrée en sciences du langage et j'ai montré que les controverses en linguistique théorique exerçaient une réelle influence sur les travaux acquisitionnels. L'interpellation en retour des théories linguistiques et de la réflexion qu'elles proposent sur le langage à partir du terrain de l'appropriation des langues secondes et de la description des variétés d'apprenants constitue une perspective de développement certaine (cf. Rutherford (ed) 1984). En effet, le procès d'appropriation devrait permettre d'évaluer quelques grands débats au sein des théories des langues et du langage :
- la prise en compte de l'innéité de la faculté de langage ou de la capacité symbolique,
  - le sujet linguistique et ses réseaux symboliques et sociaux,
  - l'hétérogénéité des variétés et leurs dynamiques,
  - la description des connaissances linguistiques (en termes de règles, de principes et de paramètres, de fonctions sémantiques et pragmatiques, selon des catégories notionnelles, etc.),
  - le principe dialogique et ses implications,
  - l'existence d'universaux,
  - l'origine discursive des catégories grammaticales.
- 57 Le développement important des sciences cognitives fait apparaître une caractérisation plus complexe de l'apprenant comme *locus* d'opérations cognitives multiples. Cela ne va pas sans contradictions, dès maintenant, entre les tenants d'une perspective qui ampute le sujet de sa dimension sociale pour ne conserver que l'intrapsychique et les opérations mentales, et ceux qui, à la suite de Vygotsky, postulent qu'il n'existe pas de solution de continuité entre l'extrapsychique et l'intrapsychique. La majoration des perspectives cognitives en matière de RAL influera nécessairement sur des thèmes de recherche comme ceux de « stratégies de l'apprenant », de « profil d'apprenant », ou encore de « représentations métalinguistiques » etc. Elle entraînera dans le même mouvement, le recours à des domaines de référence non encore explorés comme celui de l'intelligence artificielle<sup>15</sup>.
- 58 Dans les années 80, on souhaitait une convergence entre les travaux de la RAL et ceux menés sur le bilinguisme (cf. Grosjean, 1984). Ce projet a reçu un début de réalisation à travers les travaux de Vasseur et de Lüdi, entre autres. On peut penser que ce mouvement amorcé dans les années 80, se poursuivra quelques temps encore. Il reste à préciser davantage les relations entre les alternances codiques de la communauté bilingue et celles du bilingue en devenir quand il a recours à ce mode de construction des messages en L2. Dans ces mêmes années, on a aussi souhaité des passerelles avec les analyses conversationnelles. Cela a donné naissance à plusieurs travaux (Arditty (éd.), 1987, Russier et coll. (éds.), 1991). Ces recherches sont loin d'être achevées.
- 59 De même, on a souhaité dans les années 80, une confrontation des travaux sur l'interlangue et des études de linguistique historique et typologique sur les dynamiques linguistiques (cf. Chaudenson, 1989). Ce domaine, moins abondamment travaillé que le secteur des interactions en langue seconde, offre des perspectives nouvelles, par le biais des travaux sur la grammaticalisation.
- 60 La RAL, surtout par l'intermédiaire des travaux menés en milieu scolaire, n'a jamais renoncé à participer à la formulation de propositions didactiques. On se souvient des prédictions du *Monitor Model* de Krashen (1981) pour l'enseignement des langues en milieu scolaire. Pienemann, pour ne citer que lui, a aussi formulé à date récente une théorie de l'« enseignabilité » (*teachability*) ainsi que je l'ai présenté supra. Comme le

montre Coste (1992), il existe un chassé-croisé constant entre les évolutions de la RAL et celles de la didactique des langues. Si les travaux sur l'appropriation des langues secondes ont paru tourner le dos à des préoccupations didactiques, ce renoncement n'était que provisoire. A la suite de Bouchard (1992), on peut souhaiter l'avènement d'« une didactique explicative et descriptive centrée sur l'apprenant ». Le mérite d'une telle démarche serait de résoudre de façon satisfaisante la question maintes fois réitérée des retombées de la RAL en didactique des langues.

- 61 Reste pourtant qu'« une théorie de l'acquisition du langage n'est pas si facile » pour reprendre le titre de Klein (1990). On peut imaginer, et l'excellente livraison de *Studies in Second Language Acquisition*, 12 : 2, (1990) nous y invite, qu'à l'avenir la question d'une théorie de l'appropriation des langues secondes redeviendra l'un des enjeux majeurs du champ. Cet effort de construction théorique devra prendre en compte conjointement l'état des débats sur le langage et les langues ainsi que les travaux sur les activités cognitives et leurs relations aux activités sociales et symboliques.

\*\*\*

- 62 Les contributions réunies dans ce numéro se recoupent et s'opposent de façon significative et fructueuse. Comme on s'en apercevra à la lecture de ces textes, elles proposent d'ores et déjà des éléments de réponse aux questions évoquées *supra*. En effet, sur les activités cognitives, sur les opérations de saisie, sur les représentations métalinguistiques, sur les stratégies des apprenants, et enfin sur l'apprentissage en milieu guidé, on trouvera un ensemble de propositions stimulantes. Ces travaux peuvent être regroupés autour de trois pôles : la cognition, le traitement de l'*input* et la constitution des connaissances (Bange, Carroll, Trévisse) ; les perspectives discursives, conversationnelles et cognitives sur des productions d'apprenants, assorties d'indications didactiques (Berthoud, Bange) ; le procès d'appropriation envisagé à la lumière des dynamiques linguistiques (Giacalone Ramat). Il est intéressant de relever que la plupart des auteurs vont chercher leurs exemples aussi bien chez des adultes acquérant la langue par immersion que chez des apprenants en milieu scolaire, bousculant, à juste titre, l'opposition entre milieu « guidé » et milieu « naturel ».
- 63 Mary Carroll consacre son article aux principes de traitement de l'information qui déterminent le procès d'appropriation linguistique. Elle prend soin de préciser d'emblée qu'elle récuse le débat autour de l'accessibilité de la grammaire universelle. Elle conteste en effet, cette perspective cognitive qui considère que la connaissance linguistique procède de la G.U dans le cas de l'acquisition d'une langue première, mais qu'en matière d'appropriation de langue 2, il s'agit de connaissances « bricolées » grâce à des « stratégies » employées à bon escient. A partir de données sur l'acquisition des moyens d'expression de la spatialité et sur les schèmes de développement de l'ordre des mots chez divers groupes d'apprenants adultes, elle tente d'établir la pertinence des principes cognitifs de traitement de l'information dans l'appropriation de L2.
- 64 Entre 1970 et 1980, la RAL avait fait la part belle aux ordres d'acquisition ou de développement ; après avoir montré que les ordres d'acquisition ne peuvent être considérés comme émanant directement de la G.U ou au contraire résulter de « stratégies », Carroll tente à son tour de dégager les schèmes d'organisation de l'information que ses données révèlent et au-delà, les principes qui les informent. En matière d'expression de la spatialité, elle relève chez les apprenants observés un

décalage entre l'acquisition des moyens pour exprimer la directionnalité et ceux pour marquer la localisation. L'explication de cette différence est à rechercher, selon l'auteur, dans les exigences de description des situations prototypiques du mouvement et de la localisation. Selon Carroll, la saisie des données linguistiques nouvelles est régulée par ces nécessités fonctionnelles. S'ajoutent à cela, des facteurs attentionnels (cf. aussi Gaonac'h 1990). A l'issue de son travail, Carroll pense avoir établi l'existence de trois types de principes :

- des principes qui définissent une priorité au sein des systèmes en cours d'appropriation,
  - des principes qui régissent la mise en œuvre d'hypothèses pour étudier des situations prototypiques,
  - et ceux qui aident à l'automatisation des schèmes d'ordre des mots. On retiendra de l'article de Carroll l'originalité d'une réflexion qui lie une analyse de données empiriques issues d'une enquête de terrain à une proposition de principes cognitifs informant les structurations relevées.
- 65 Pierre Bange s'inscrit, lui, dans une perspective interactionniste et constructiviste. L'objet de sa contribution est une étude des phénomènes qui préparent au déclenchement des processus acquisitionnels, phénomènes qui relèvent de l'apprentissage ou acquisition potentielle. Il s'agit pour Bange d'explorer la zone qui s'étend de la communication exolingue, avec ses risques propres, à l'appropriation effective. Après avoir précisé sa définition de la bi-focalisation, il s'attarde sur l'ensemble des stratégies secondaires mises en œuvre par l'apprenant en vue de la résolution de problèmes de communication. Bange insiste sur le fait que les stratégies employées pour assurer l'intercompréhension ne favorisent l'apprentissage, et par là-même l'acquisition, que sous la condition qu'elles satisfassent des buts de communication hiérarchiquement supérieurs.
- 66 Bien que sa préoccupation initiale soit interactionniste, la perspective cognitive de Bange sur les Plans, savoirs procéduraux, réalités cognitives individuelles mais aussi régularités de comportement, rejoint les préoccupations de Carroll, de Trévisse et de Berthoud. Bange parvient à concilier une démarche sociocognitive fondée sur le dialogue, inspirée de Bruner et de Vygotsky, et une démarche plus étroitement cognitiviste qui tente d'appréhender la mise en place et l'automatisation des savoir-faire.
- 67 Bange consacre une bonne partie de sa contribution à une réflexion sur la classe comme lieu d'apprentissage. Excluant par principe de son champ d'investigation le processus acquisitionnel, dont on peut penser qu'il n'est guère différent de nature en classe et hors de la classe, il s'intéresse de près à l'un des lieux dont l'objectif est précisément de créer les conditions pour que le processus développemental puisse s'enclencher. Transcendant le seul aspect de la communication, Bange propose une réflexion stimulante sur le dialogue maître-élève dans la perspective de l'apprentissage, de l'acquisition et de l'appropriation.
- 68 Anne Trévisse entame à son tour une réflexion sur les phénomènes cognitifs qu'implique l'appropriation d'une langue seconde. Elle s'intéresse tout particulièrement au rôle des représentations métalinguistiques, et, au-delà, aux connaissances déclaratives, dans le montage de la langue étrangère. Pour Trévisse, l'ensemble de ces connaissances et savoir-faire, plus ou moins conscients et verbalisables, doit influencer sur l'activité de saisie de l'apprenant, que cela prenne la forme d'une psycho-typologie des langues et de la distance interlinguistique, que cela

soit dû à des ratés communicationnels, ou enfin, qu'il s'agisse de verbalisations métalinguistiques. Cette relation reste cependant, à explorer.

- 69 Comme elle ne pratique pas la distinction proposée par Bange entre l'apprentissage comme potentialité d'acquisition et le procès d'acquisition proprement dit, dont les traces affleurent essentiellement à travers les productions en « interlangue » ou en performance, selon la formule de Carroll, Trévisé adopte des positions différentes du précédent auteur sur l'appropriation en classe de langues. Elle ne dissocie pas ce qu'elle nomme l'apprentissage à l'École et hors de l'École, en posant que des « contrats pédagogiques » peuvent s'y nouer également. Elle admet cependant, que l'automatisation des nouvelles règles puissent se réaliser différemment à l'École et hors de l'École. En définitive, Trévisé prône pour l'École la construction d'un discours métalinguistique qui ne soit pas étranger aux démarches et aux représentations des enseignés.
- 70 Le propos d'Anne-Claude Berthoud & Lorenza Mondada est de développer une analyse discursive et conversationnelle de l'introduction d'objets, qui deviennent de ce fait des « topics », dans le discours, en intégrant la dimension cognitive de cette opération à son analyse. Les auteurs, tout comme Carroll, se réfèrent à une théorie cognitive en termes de traitement de l'information (cf. McLaughlin, 1987, Gaonac'h (ed.), 1990). Dans leur analyse, elles associent la mise en discours de « topics » et les actes de référenciation. Elles se proposent de baliser le cheminement du « topic » des préliminaires conversationnels, où celui-ci est introduit, à la production d'actes langagiers, où le « topic » est utilisé sans être mentionné. Elles relèvent toutefois que les « mouvements thématiques ne suivent pas obligatoirement les mouvements conversationnels ». Pour relier la dynamique des échanges, la pragmatique des actes langagiers et leurs traces morphosyntaxiques, elles ont recours à la notion d'ancrage. Le locuteur peut ancrer le « topic » sur la relation d'interlocution, sur le dire, sur les attitudes cognitives des sujets ou encore sur les objets de discours. Les auteurs fournissent un inventaire intéressant des marqueurs qui interviennent dans l'ancrage à différentes phases de la « préparation topicale ».
- 71 Après avoir exploré la complexité de ce savoir-faire langagier et après avoir démonté les mécanismes qui lient le morphosyntaxique au conversationnel, elles appliquent leurs propositions d'analyse à deux domaines, la genèse de la gestion du « topic » en L1 et la construction des marqueurs d'introduction du « topic » en L2. L'un des résultats remarquables de ces analyses est d'établir des identités dans le développement de l'emploi des marqueurs d'ancrage entre l'adulte acquérant la langue seconde hors des structures scolaires et le jeune enfant. Cette contribution est importante par la tentative qui y est faite de lier analyse de discours et analyse conversationnelle dans le but de mieux appréhender la gestion du « topic », et par le souci de tenir compte des attitudes cognitives autant que des marques morphosyntaxiques.
- 72 Anna Giacalone Ramat s'intéresse à une dimension de la dynamique des langues qui a suscité, depuis Meillet 1912, un certain intérêt en linguistique diachronique, puis dans le domaine de la créolistique. L'étude de la grammaticalisation, procès de genèse et de formation d'unités et de classes grammaticales, objet de nombreuses publications en linguistique (cf. par exemple, Closs Traugott & Heine 1991, Heine et al. 1991), devrait éclairer utilement la dynamique des interlangues. Les analyses de Giacalone Ramat portent sur deux grands secteurs, la prédication et l'expression du temps, de l'aspect et de la modalité d'une part, et le développement des marques de subordination, d'autre

part. L'auteur essaie de saisir deux procès de grammaticalisation dans ces domaines : une création idiosyncrasique et une « grammaticalisation acquisitionnelle ». Giacalone Ramat oppose, chez l'apprenant, un mouvement de création grammaticale analogue à celle de la dynamique diachronique et un mouvement d'adhésion à la norme grammaticale de la langue cible. Il s'agit selon elle, de phases successives d'un même mouvement d'appropriation de la langue seconde.

- 73 Les descriptions de Giacalone Ramat sont précieuses sur l'appropriation de l'italien langue étrangère, procès peu décrit, si l'on excepte les productions de l'auteur et de ses collaborateurs (cf. Mazzoleni & Pavesi (éds.) 1991). On pourrait pourtant faire deux objections à la perspective qu'elle développe, l'une conceptuelle et terminologique : convient-il d'utiliser le terme « grammaticalisation acquisitionnelle » à propos du mouvement d'adaptation à la norme grammaticale de la langue cible. L'autre concerne l'évolution qui conduit d'une création idiosyncrasique à une variété davantage contrainte par la norme de la langue cible. Il n'est rien moins que certain que cette évolution soit aussi linéaire que postulée. On peut indiquer, pour faire vite, que selon toute vraisemblance l'interlangue exhibe des fonctionnements grammaticaux de la langue cible très tôt dans son développement (cf. Deulofeu, 1983 ; Chaudenson et al., 1986). Cette particularité vient de ce que l'espace langagier à explorer contraint les choix et préforme la grammaire en cours d'élaboration, comme l'indique Giacalone Ramat elle-même. À la suite d'Adamson & Regan 1991, on pourrait aussi citer le mouvement par lequel le développement des connaissances en L2 conduit à s'adapter à la langue standard autant qu'à la variété régionale. Comme on le voit, dans une perspective différente des autres contributions, ce travail stimule la discussion.

\*\*\*

- 74 Au terme de ce tour d'horizon, constat de l'expansion rapide d'un champ et modeste prospective, et de la présentation des contributions à ce numéro consacré aux « Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social », quelques remarques conclusives s'imposent. La première est pour insister sur le rôle décisif de l'opération de saisie dans l'appropriation d'une langue étrangère. Grâce aux avancées du côté de l'étude fine des phénomènes conversationnels et l'intégration des travaux en psychologie cognitive, on aperçoit sans doute mieux la complexité de l'opération de prise en langue seconde. À cet égard, le rôle des représentations métalinguistiques ou des savoirs déclaratifs dans le procès de saisie et d'appropriation reste à déterminer. Toute la dimension de l'intervention didactique en ce domaine requiert encore travaux et réflexions.
- 75 Autre phénomène remarquable : l'émergence du cognitif, sous l'effet conjugué, me semble-t-il, de phénomènes contradictoires tels l'influence du cognitivisme, la discussion autour de la grammaire universelle et de son accessibilité en L2, la redécouverte d'une démarche socio-cognitive à la manière de Vygotsky et de Bruner, le vœu de développer une théorie de l'interaction humaine par le langage et, enfin, le désir de cerner au plus près les mécanismes de l'appropriation linguistique. Cet intérêt pour les activités cognitives de l'apprenant aux prises avec une langue nouvelle conduit à renouveler l'approche des « stratégies de communication et d'apprentissage », que l'on ne peut plus envisager hors d'une perspective conversationnelle et cognitive. La confrontation entre une approche strictement cognitiviste et une approche

sociocognitive semble devoir être l'un des thèmes majeurs de la RAL dans la période à venir. Autre discussion paradigmatique qui devrait ressurgir, celle qui traite du rapport entre les universaux des systèmes linguistiques et les « universaux » de l'appropriation linguistique.

- 76 On peut relever une meilleure articulation entre une perspective d'étude interactionniste de l'appropriation linguistique et de la communication exolingue, et l'analyse du procès intrapsychique de stockage, d'automatisation et d'utilisation des moyens linguistiques nouveaux. Pour continuer dans cette voie, il faut sans doute poursuivre la réflexion sur les mécanismes interactionnels de la communication exolingue à la lumière de notions comme celles de schéma métapragmatique, ainsi que le font Dausendschön-Gay & Krafft (1990) et Bange ici même.
- 77 Dernier constat, un retour de la linguistique générale dans le champ de la RAL à travers deux phénomènes extrêmement différents : le débat théorique et méthodologique autour de la connaissance et de la grammaire universelle, et la question des dynamiques linguistiques. Quelle que soit la position que l'on adopte à l'égard des propositions chomskyennes, elles questionnent indéniablement les objectifs et la méthodologie de la RAL. De nature différente, les travaux sur les dynamiques linguistiques permettent de réintégrer l'appropriation d'une langue étrangère dans le champ des évolutions linguistiques (cf. Thomason & Kauffman, 1988).
- 78 Dans les contributions à ce numéro, ce qui fait le plus défaut est certainement une position sociolinguistique affirmée. On aperçoit au moins deux points à propos desquels des travaux seraient les bienvenus : la description des contextes socioculturels d'exposition à la langue cible et l'étude de l'échange d'indices de contextualisation entre communicants d'une part, et l'exploration des profils d'apprenants, d'autre part. Malgré la prime à la démarche cognitive, l'intérêt pour les apprentissages et la pratique des langues dans leur contexte réel demeure. Dans cette perspective, les chercheurs gagneront à poursuivre le dialogue entamé avec les spécialistes du bilinguisme et des créoles.

---

## NOTES

1. À la suite de Coste 1992, j'emploierai le sigle RAL (Recherches sur l'Acquisition des Langues secondes) pour désigner les travaux sur l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère. J'utiliserai le terme « langue seconde » pour désigner la ou les langues autres que la langue de première socialisation, apprise(s) par contacts fortuits ou lors d'un enseignement, que celle(s)-ci soi(en)t acquise(s) dans une situation où elle est/ elles sont employée(s) également hors de l'école (cf. l'usage de la langue française dans les anciennes colonies françaises par exemple) ou qu'elle(s) soi(en)t véritablement étrangère(s).

2. La plupart des chercheurs s'accordent à reconnaître le rôle fondateur des travaux de S.P. Corder dans ce domaine, en faisant tout particulièrement référence à son article de 1967, *The significance of learners' errors*. In : *IRAL*. 5, 161-170 (traduction française, 1980).

3. Depuis quelques années, des manuels d'initiation aux problématiques de la RAL sont disponibles. En langue anglaise, citons entre autres, Ellis, R. 1985, Larsen-Freeman, D. & Long, M.

1991. En langue française, rappelons Besse, H & Porquier, R. 1984, Klein, W. 1989 (dont l'original allemand, *Zweitspracherwerb : eine Einführung* date de 1984, et la traduction anglaise de 1986) et Pujol, M. & Véronique, D. 1990.

4. J'utilise des guillemets pour indiquer que l'acception de ce terme est sujette à discussion (cf. infra. 3.1).

5. L'enquête de la Fondation Européenne de la Science (1981-1987) est une enquête longitudinale d'une durée d'environ 30 mois auprès de 40 apprenants en milieu non guidé (cf. Perdue 1984). Il s'agit d'une enquête interlingue qui étudie de façon coordonnée des apprenants de six L1 différentes acquérant l'anglais, l'allemand, le néerlandais, le français et le suédois. Six rapports issus de cette recherche ont été publiés en 1988. Des volumes de synthèse et des volumes thématiques sont en cours de parution (cf. par exemple, Klein & Perdue, 1992). Les données recueillies ont déjà donné lieu à plusieurs thèses universitaires, Broeder 1991, Giacobbe 1989 et Perdue 1990. Plusieurs contributions à ce numéro utilisent des données ESF, citons Carroll, Berthoud et Trévisse. L'enquête ESF a produit une base de données contenant les produits des enquêtes longitudinales, gérée par le Max Planck Institut für Psycholinguistik, Wundtlaan 1, Nimègue, Pays-Bas

6. J'utiliserai ce terme pour couvrir la perception d'unités de la langue cible par l'apprenant, leur intégration et leur intériorisation à travers des procédés d'assimilation et d'accommodation (cf. Besse & Porquier 1984). La saisie se joue entre l'entrée et la sortie (Noyau 1980).

7. Ou de prise : Py, (1989)

8. Mais voir ici-même la contribution de Bange.

9. La formulation initiale caractérisait un ensemble de situations de communication à l'aide de la combinaison de cinq paramètres : les langues maîtrisées et éventuellement partagées par les interlocuteurs engagés dans l'échange, le milieu linguistique de l'interaction, son cadre situationnel, le type d'interaction en cours et son contenu. L'interprétation qui en a été donnée ultérieurement, malgré les mises en garde formulées (cf. Arditty & Coste, 1987 ; Arditty & Levailant, 1989), a réduit la notion aux situations d'interaction où la langue de communication est la langue première d'une des parties.

10. J'ai simplifié le recensement précis et diversifié de M. Long. On trouvera un relevé analogue dans Bremer et coll. 1988.

11. Le projet de recherche *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* s'est déroulé à l'Université de Wuppertal et de Hambourg entre 1977 et 1982. Il s'agit d'une enquête transversale auprès de 45 adultes italiens, espagnols et portugais et d'une enquête longitudinale d'une durée d'environ deux années auprès de 12 autres adultes.

12. On ne saurait passer complètement sous silence les travaux comparatifs récents inspirés par le modèle du « gouvernement et du liage » de Chomsky. Des travaux analytiques en nombre commencent à être disponibles sur la fixation de tel ou tel paramètre en acquisition ; un débat théorique a cours au sein de ce courant de recherche sur l'accessibilité des principes (cf. Eubank ed. 1991). Odlin (1989) passe en revue l'essentiel des travaux sur le transfert interlinguistique dans l'apprentissage des langues.

13. Heidelberg Pidgin-Deutsch (Dittmar & Klein).

14. Voir page 20.

15. M. Pienemann semble avoir songé, l'un des premiers, à utiliser un système expert pour l'analyse de l'interlangue et le diagnostic des connaissances de l'apprenant (cf. Pienemann 1992 a). En France, une équipe constituée autour de Th. Chanier a pour projet de recourir à l'informatique et à la modélisation pour travailler sur le procès d'appropriation de L2 (cf. Chanier et al. 1992).

---

AUTEUR

DANIEL VÉRONIQUE

G.R.A.L, Université de Provence