

---

## Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue

Anna Giacalone Ramat

---

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4883>

DOI : [10.4000/aile.4883](https://doi.org/10.4000/aile.4883)

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 2 mars 1992

Pagination : 143-170

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Anna Giacalone Ramat, « Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4883> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4883>

---

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

---

# Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue

Anna Giacalone Ramat

---

- 1 Cet article fait appel à la notion de grammaticalisation comme instrument pour décrire l'accroissement de la complexité syntaxique et morphophonologique dans les variétés d'apprenants. Pour ce faire, cette notion ne peut toutefois pas être transférée sans quelques réaménagements des domaines où elle a été originellement employée - la linguistique historique et la typologie des langues - à la recherche sur l'acquisition des langues.
- 2 Quelques thèmes sont abordés à la lumière de cette notion en prenant pour exemple l'italien langue cible : développement de la morphologie verbale à partir de formes de base non marquées, en passant par l'émergence des inflexions et des auxiliaires, pour exprimer les relations temporelles et aspectuelles ; développement de marques de la modalité épistémique à partir de la pragmatique discursive ; développement de moyens - en particulier les relatives - permettant de relier des propositions.
- 3 La notion de grammaticalisation se révèle utile à la description adéquate de nombre de phénomènes acquisitionnels et permet également, dans une perspective fonctionnaliste, de clarifier certains problèmes théoriques.

## 1. Introduction

- 4 L'émergence de la grammaire dans l'acquisition d'une deuxième langue a été l'objet de plusieurs études (Klein & Dittmar, 1979 ; Schumann, 1978 ; Andersen, 1983) dans lesquelles, d'ailleurs, la notion de grammaticalisation telle qu'elle est entendue ici n'est pas appliquée. L'intérêt que la notion de grammaticalisation offre par rapport à d'autres perspectives de recherche réside dans le fait de pouvoir montrer qu'il y a des

catégories sémantiques et grammaticales qui émergent plus tôt que d'autres, et auxquelles les apprenants donnent de préférence une expression linguistique distincte. Les relations temporelles et modales font partie des exemples auxquels on se réfère le plus souvent en parlant de grammaticalisation et ont en effet déjà été étudiées pour certaines langues cibles dans cette perspective (pour l'allemand par Dittmar & Kuhberg, 1988 ; Skiba & Dittmar, 1992 ; pour l'italien par Giacalone Ramat, 1990 et 1992).

- 5 Dans cette communication on essaiera de montrer qu'il existe également d'autres domaines où l'on peut observer le développement de la grammaticalisation. Ces domaines sont surtout la subordination (Sato, 1990) et les catégories qui portent sur le nom : le genre, le nombre.
- 6 Le recours à la notion de grammaticalisation offre la possibilité d'interpréter les données sur l'acquisition en tenant compte de facteurs pragmatiques, sémantiques et syntaxiques, et permet une description intégrée de ce qui se passe lorsque l'apprenant commence à « mettre en grammaire » ses énoncés.

## 2. Deux définitions de « grammaticalisation »

- 7 Etant donné que la notion de grammaticalisation est couramment employée dans d'autres domaines de recherche comme la typologie linguistique et la linguistique historique, tandis qu'il est rare de la rencontrer dans les études sur l'acquisition des langues, je crois qu'il est souhaitable de préciser l'usage que l'on fait du terme dans la typologie linguistique et dans l'acquisition des langues, ainsi que d'explorer les ressemblances et divergences entre les deux.
- 8 Dans les études linguistiques, le terme de grammaticalisation jouit d'une tradition respectable qui remonte à Meillet ([1912]1948) et qui a été récemment développée par Lehmann (1982, 1985), Heine & Reh (1984), Traugott & Heine (1991), Ramat (1992). A partir de cas classiques de changement linguistique tels que l'évolution de la négation dans les langues indo-européennes ou le développement du futur dans les langues romanes et dans les langues germaniques, la grammaticalisation a été définie comme l'évolution d'un élément qui, à partir d'un statut lexical, acquiert un statut grammatical, ou qui passe d'un statut grammatical peu prononcé à un statut plus nettement grammatical (Kurylowicz [1965] 1975 : 52)<sup>1</sup>. Les principaux procès sémantiques et phonologiques qui accompagnent la grammaticalisation peuvent être brièvement décrits de la façon suivante (Lehmann, 1982, 1985 ; Heine et al. 1991 : 39) :
  - a) désémantisation : du lat. *habere*, verbe plein ayant le signifié de « posséder », à l'auxiliaire pour le passé composé, à l'affixe pour le futur ;
  - b) extension, dans le sens de la logique : le concept élargit la classe des entités auxquelles il peut être appliqué, tout en réduisant son contenu intensionnel (Heine et al. 1991 : 39).
- 9 Parallèlement, sur le plan du signifiant, on constate souvent une réduction du « poids » de la forme (du mot ou de l'ensemble de mots) concernée, en termes d'unités phonologiques présentes : les formes deviennent plus courtes.
- 10 Le résultat de la grammaticalisation est une nouvelle structure grammaticale (comme, par exemple, la catégorie des auxiliaires dans les langues romanes et germaniques) ou encore une nouvelle forme pour des catégories déjà présentes dans la langue (comme le

renouvellement du futur dans la transition du latin aux langues romanes) (Traugott & Heine, 1991).

- 11 D'après Heine et al. (1991 : 41), la grammaticalisation peut être considérée comme « the result of an interplay of cognition and pragmatics ». Le procès est de nature métaphorique impliquant un transfert d'un domaine de conceptualisation à un autre plus abstrait<sup>2</sup>, comme dans le développement du futur (1991 : 46) :

Henry	is going	to town
the rain	is going	to come

- 12 En outre, le fait suivant mérite d'être signalé : la source de la grammaticalisation doit être recherchée dans la nécessité de donner une expression linguistique à un besoin communicatif ou à un contenu cognitif qui ne trouve pas une expression adéquate. En ce qui concerne les modalités de sa réalisation, on a souvent décrit la grammaticalisation en termes de chaînes reliant le concept de départ à des notions progressivement plus abstraites, qui impliquent des codages grammaticaux différents. On peut prendre comme exemple la métaphore qui utilise des objets visibles, comme les parties du corps, pour exprimer certaines notions locatives (*OBJECT to SPACE*), ce qui entraîne une transition du statut de nom à celui de syntagme prépositionnel ou d'adverbe : *au pied de la montagne, in front of the house*, etc. (Heine et al., 1991 : 128 ss).
- 13 Le point de vue illustré et les types de changements analysés dans une grande variété de langues peuvent fournir des aperçus intéressants pour les études sur l'acquisition des langues. En effet, si la grammaticalisation est en quelque sorte le résultat de besoins communicatifs et de forces discursives et pragmatiques, comme le suggèrent Heine et al. (1991), on peut penser que des procès semblables se produisent dans l'acquisition d'une L2, dont le moteur est la nécessité pour l'apprenant d'atteindre ses buts communicatifs.
- 14 Le cadre théorique que nous adoptons est celui de l'analyse fonctionnelle : nous supposons que le développement de la grammaire au cours de l'acquisition est déterminé en partie par les propriétés du lexique et en partie par la structuration des concepts, qui reflète une organisation universelle (Slobin, 1985). Nous considérons aussi que les catégories de la grammaire sont organisées selon un modèle prototypique (Taylor, 1989) où l'on peut reconnaître des parties centrales et des parties périphériques. La grammaticalisation, à travers l'usage créatif qu'elle fait de la langue, peut contribuer à faire mieux comprendre le lien entre forme et fonction dans le développement des interlangues.
- 15 D'après Skiba & Dittmar (1992) et Klein (1986), dans l'acquisition naturelle d'une langue, les apprenants disposent d'unités lexicales qu'ils emploient dans certaines conditions pragmatiques. Le besoin d'atteindre de meilleurs résultats dans l'organisation du discours est le point de départ de la grammaticalisation. En ce qui concerne la question du rôle des unités lexicales, Klein (1986 : 82) a suggéré que l'apprenant est d'abord guidé par des principes pragmatiques. Ces derniers avaient été formulés par Givón (1979) de manière un peu différente sous l'étiquette de « mode pragmatique »<sup>3</sup>.

- 16 Ce qui nous intéresse, c'est de découvrir la démarche selon laquelle certaines catégories à base sémantique, comme l'aspect et la modalité, sont réalisées par les apprenants et quel rapport il existe entre les solutions adoptées et le codage de la langue cible.
- 17 Les hypothèses de travail que l'on essaiera de vérifier sont les suivantes:
- dans les variétés élémentaires d'acquisition, ce sont des éléments lexicaux ou bien des moyens implicites fondés sur le contexte qui servent à exprimer les distinctions sémantiques que l'apprenant ne peut pas encore confier à la grammaire ;
  - la transition vers des variétés plus « grammaticalisées » se vérifie lorsque l'apprenant est en mesure d'établir une relation d'équivalence entre une notion sémantique comme la « perfectivité » ou la « référence au passé » et une marque formelle pour la signaler. Le procès est donc favorisé par la transparence entre forme et fonction. La grammaticalisation peut ainsi être corrélée avec un principe d'ordre général, l'iconicité diagrammatique (Dressler et al., 1987) selon laquelle les unités sémantiques tendent à être réalisées par des morphèmes lexicaux et grammaticaux clairement reconnaissables. Le principe de la diagrammaticité a souvent fourni des hypothèses explicatives pour le changement linguistique et pour la description synchronique des langues, et l'on peut supposer qu'il est également actif dans l'acquisition (Giacalone Ramat, à paraître a) ;
  - on peut distinguer deux types de grammaticalisation : celle qui a été décrite dans de nombreuses études de linguistique historique et de typologie, et celle que j'ai qualifiée ailleurs d'« acquisitionnelle » (Giacalone Ramat, 1992). Même si les procès psychologiques et cognitifs qui sont à leur base sont les mêmes, on a affaire à des résultats (ou à des produits) différents. On rencontre chez les apprenants débutants des procès créatifs idiosyncrasiques qui sont des tentatives pour fabriquer des formes grammaticales de la langue cible et qui courent le risque d'aboutir à la fossilisation, c'est-à-dire de se stabiliser sans que se poursuive la convergence avec les formes de la langue cible. Ces créations des apprenants sont des exemples de la première acception de grammaticalisation, tandis que l'adaptation graduelle aux normes de la langue cible concerne la deuxième (« acquisitionnelle »)<sup>4</sup>. Dans la suite de notre étude, nous fournirons des exemples qui illustrent surtout la notion de grammaticalisation acquisitionnelle, sans toutefois omettre de noter quelques phénomènes idiosyncrasiques<sup>5</sup>.

### 3. L'acquisition de l'italien par des adultes immigrés : quelques résultats

- 18 Mon point de départ sera l'ensemble des études effectuées dans le programme de recherche coordonné par l'Université de Pavie sur l'acquisition de l'italien, et notamment des relations temporelles, aspectuelles et modales, par des apprenants adultes en milieu naturel (voir pour des détails complémentaires Bernini & Giacalone Ramat (eds), 1990 ; Giacalone Ramat, 1992). Ces travaux peuvent être comparés dans leurs grandes lignes avec de nombreuses recherches qui ont été effectuées en Europe et en particulier avec le projet de la Fondation Européenne de la Science (Bhardwaj, Dietrich & Noyau, 1988). Ils font partie d'un vaste programme de recherches qui visent non seulement à accumuler des données empiriques, mais aussi à découvrir des principes généraux de l'acquisition des langues étrangères (Klein, 1991).
- 19 Les résultats que nous avons jusqu'à ce jour obtenus par nos travaux peuvent être résumés de la façon suivante:

- 20 (1) Pour l'expression des relations temporelles, on a établi une séquence de développement qui se déroule dans le même ordre pour tous les apprenants considérés (Giacalone Ramat & Banfi, 1990 ; Beretta, 1990). Le temps mis par chaque apprenant pour parcourir la séquence varie en fonction de plusieurs facteurs extralinguistiques, que je ne fais que mentionner ici – facteurs sociaux et facteurs individuels –, et aussi de facteurs linguistiques, notamment la typologie de la langue d'origine par rapport à la langue cible<sup>6</sup>.
- 21 La séquence est la suivante :  
présent > part.passé (passé composé) > imparfait > futur > conditionnel > subjonctif<sup>7</sup>
- 22 On peut parler de phases qui correspondent à l'acquisition de la forme verbale considérée, jugée en termes d'emploi correct dans la grande majorité des cas. Evidemment, pour qu'on puisse parler d'acquisition, les formes doivent être correctement employées du point de vue de leurs fonctions sémantiques et pragmatiques. On remarquera qu'il existe une relation d'implication entre les termes de la séquence, puisque, par exemple, on ne trouve pas de futur avant le développement de l'imparfait, ou bien d'imparfait avant le passé composé.
- 23 Pour compléter l'analyse de l'émergence du système verbal, on a pris en compte le conditionnel et le subjonctif, qui servent en premier lieu à l'expression de la modalité, mais qui peuvent parfois exprimer des relations temporelles. On a constaté que l'expression de la modalité au moyen des modes conditionnel et subjonctif apparaît - cela n'a rien de surprenant - relativement tard, et que cette phase n'est pas atteinte par tous les apprenants.
- 24 (2) La morphologie du verbe évolue à partir d'une forme de base qui a habituellement l'aspect d'un présent indicatif, à la 3ème personne du singulier (Bernini, 1990a ; Giacalone Ramat, 1992), bien que l'on rencontre parfois la 1ère ou la 2ème personne du singulier, ou encore l'infinitif, dans les variétés initiales. Aucune de ces formes n'est porteuse d'oppositions morphologiques. Il s'agit d'une première étape dans le procès de grammaticalisation, c'est-à-dire de la genèse des formes grammaticales. Cette forme de base n'a pas de spécifications temporelles et peut être employée pour le présent, le passé et le futur.
- 25 (3) Il semble que la structure morphologique de la langue cible joue un rôle dans la perception et l'acquisition des distinctions morphologiques. L'italien est une langue qui préserve bien la partie finale des mots, où est placée l'information morphologique, et qui dispose d'un grand nombre de règles transparentes pour la formation des mots. On observe que la désinence *-ato* du participe passé, douée d'un relief perceptif, est souvent généralisée aux dépens d'autres modes de formation du participe passé<sup>8</sup>. En effet, la relation établie entre le morphème *-ato* et le signifié d'aspect perfectif ou de référence temporelle au passé produit la première opposition morphologique dans le système de l'interlangue chez les apprenants observés (voir section 5 et Giacalone Ramat, 1992 et à paraître c).

#### 4. L'expression prédicative *c'è*

- 26 L'émergence de l'expression prédicative *c'è* (il y a) confirme le procès de grammaticalisation acquisitionnelle tel qu'on l'a décrit dans la section 2.

- 27 Dans un premier temps, l'interlangue des apprenants met en évidence une organisation linguistique élémentaire où des unités lexicales sont disponibles, tandis qu'on trouve très peu de moyens grammaticaux et d'éléments « fonctionnels » tels que des prépositions et des connecteurs. Mais on rencontre dès le début la négation, utilisée avant tout avec une fonction contrastive, et l'expression *c'è*, qui mérite une attention particulière pour ses emplois qui se détachent de ceux de la langue cible et se rapprochent plutôt de ceux des langues créoles.
- 28 Dans le premier enregistrement de M, un jeune Erythréen de langue tigrinia, à un mois de son arrivée en Italie<sup>9</sup>, on trouve *c'è* dans des contextes d'existence, de possession et de localisation :

1, 96	<i>hai fratelli ?</i> (est-ce que tu as des frères ?)
	<i>no- non c'è</i> (non je n'en ai pas / il n'y en a pas)
1, 143	<i>avete una casa vostra ?</i> (est-ce que vous avez une maison à vous ?)
	<i>sì c'è a-casa in Cinque Giornate</i> (oui, nous avons une maison à Cinque Giornate)
1, 79	<i>sì mia madre c'è qua</i> (oui, ma mère est ici (en Italie))
1,352	<i>tropo+ c'è controllo</i> (il y a trop de contrôles (à la frontière))

- 29 Il est évident que *c'è* est une unité lexicale non analysée (en effet une transcription *cè* ou [tʃe] serait plus adéquate), ce qui est confirmé d'ailleurs par quelques tentatives isolées de construire un paradigme autour de *c'è* : une 3<sup>ème</sup> personne du pluriel *ciono* de la part d'un autre apprenant érythréen, un conditionnel *cerebbe* de la part d'un anglophone.
- 30 Par la suite, la polyfonctionnalité initiale de *c'è* est restreinte à l'emploi correct dans la langue cible, c'est-à-dire à la valeur existentielle et de présentation d'une nouvelle information. L'apprenant construit progressivement le sens et les règles grammaticales de la langue cible, comme en témoignent les confusions occasionnelles avec la copule.

6, 971	<i>eran due montagne</i>	<i>e poi</i>	<i>era</i>	<i>una piccola strada</i>
	il y avait deux montagnes	et après	il y avait	un petit sentier

- 31 En général, la copule est fréquemment omise aux stades initiaux, comme, d'ailleurs, dans de nombreuses variétés « simplifiées » (Ferguson, 1971), mais en tout cas elle est traitée différemment de *c'è*, comme c'est d'ailleurs le cas dans les créoles. De toute façon, on est frappé par les ressemblances que l'on constate par rapport au développement des créoles, où la même forme lexicale peut exprimer l'existence et la

possession, comme par ex. *get* dans le créole anglais de la Guyane (Bickerton, 1981 ; Romaine, 1988).

- 32 On retrouve cet état de choses chez d'autres apprenants observés, notamment chez les autres Erythréens et chez les Chinois, tandis qu'on en trouve seulement des traces chez les anglophones<sup>10</sup>.
- 33 Ajoutons enfin que sur le plan de l'organisation du discours, le rôle de *c'è* est important dans les premières étapes de l'acquisition, et cela en tant qu'élément de prédication qui permet d'introduire des unités lexicales, c'est-à-dire des référents du discours, sans avoir recours à des règles morpho-syntaxiques complexes.

## 5. Le marquage lexical de l'aspect

- 34 L'aspect est une notion qui émerge tôt dans l'acquisition aussi bien de la première que de la deuxième langue (voir pour une discussion Weist, 1986 et Meisel, 1985)<sup>11</sup>. L'aspect semble être associé à certaines propriétés sémantiques inhérentes des verbes (voir Comrie, 1976) : cela veut dire que l'on s'attend à trouver des marques morphologiques qui expriment la notion aspectuelle de perfectivité (par ex. le participe passé) associées à des verbes qui expriment des événements ou des procès téliques comme *tomber* ou *sortir*, tandis que les verbes statifs ou les verbes d'activité continue seront de préférence associés à la morphologie du présent.
- 35 On a vu par ailleurs (section 3) que dans la phase initiale de l'acquisition, les lexèmes verbaux ne transmettent pas de distinctions de temps, d'aspect et de mode. Celles-ci sont exprimées par d'autres moyens, de nature lexicale ou pragmatique. La première opposition qui émerge au niveau grammatical est une opposition aspectuelle : *perfectif* vs *non perfectif*, exprimée respectivement par le participe passé, qui se trouve dans des contextes de passé perfectif, et par le présent, qui se trouve dans des contextes de présent, futur et passé imperfectif. La grammaticalisation de l'aspect semble donc précéder celle du temps (Giacalone Ramat, 1990 ; Berretta, 1992).
- 36 Or, dans le système verbal de l'italien le marquage de l'aspect (*grammatical aspect*) est limité au passé et signalé par l'opposition entre passé composé (*aspect perfectif*) et imparfait (*aspect imperfectif*). Dans les interlangues initiales, qui ne connaissent pas d'imparfait, on trouve le présent et quelque fois l'infinitif pour rendre le passé imperfectif. Bien sûr, on peut aussi s'attendre à ce que des formes lexicales, en particulier les adverbes et les locutions adverbiales, jouent un rôle plus important dans ces interlangues initiales que dans l'italien des natifs. Mais, contrairement au français (Noyau, 1990 : 234) la différenciation aspectuelle dans le passé est régulièrement acquise par la majorité des apprenants (sauf pour les Chinois, chez qui il y a des traces de fossilisation : Giacalone Ramat, 1990). D'après Bernini (1990b : 159) l'émergence de l'imparfait est relativement précoce : elle a lieu plus ou moins pendant le troisième mois de séjour en Italie pour les apprenants qui bénéficient d'un *input* varié et coopératif<sup>12</sup>.
- 37 Dans l'extrait suivant, W, un apprenant chinois, raconte ses premiers contacts avec l'italien :
- (quand je suis arrivé en Italie je ne comprenais pas l'italien, après je suis allé dans une librairie acheter un livre qui s'appelait la langue italienne pour les étrangers. A la maison, le soir, j'ai étudié ce livre pendant deux ans)

- 38 Les formes verbales employées par l'apprenant sont l'infinitif (*studiare*) et le présent (*capisco, va*). La référence temporelle au passé peut être inférée du contexte, notamment de *appena in Italia*, qui est une expression temporelle complexe ; la succession temporelle est marquée par *poi*, tandis que l'aspect l'est par *ogni giorno, stasera* (expression déictique au lieu du non-déictique attendu *la sera*), ... *due anni*. Ces locutions adverbiales indiquent en même temps habitualité et itérativité et elles s'accordent bien avec le verbe *studiare*, qui est un verbe duratif ou d'activité continue. Dans l'italien natif, la situation serait plutôt décrite au moyen d'une forme perfective : *ho studiato questo libro ogni giorno per due anni* (sur le rapport entre itérativité et perfectivité, cf. Comrie, 1976 : 27). Il est intéressant de souligner que dans cette interlangue l'infinitif, en association avec l'*aktionsart* (l'aspect lexical) du lexème verbal et la sémantique des adverbes, contribue à construire la valeur aspectuelle de l'énoncé.
- 39 Parmi les adverbes, on notera un emploi fréquent de *sempre* (toujours) pour indiquer des procès imperfectifs et habituels dans des contextes qui ne seraient pas parfaitement appropriés dans l'italien natif. Dans le premier exemple ci-dessous, *sempre* est accompagné par l'infinitif. Les sujets sont encore de langue chinoise :

T	<i>io</i>	<i>sempre lavorare</i>
	(en Italie) moi	toujours travailler-INF

T	<i>sì+</i>	<i>sempre fare</i>	<i>così</i>	<i>+ io comprare panetone</i>
	oui	toujours fais-INF	comme ça	j'achète-INF panetone
(en parlant des cadeaux de Noël)				

- 40 Même dans les cas où l'*aktionsart* duratif du verbe devrait favoriser l'interprétation aspectuelle imperfective, l'apprenant souligne cette interprétation au moyen de l'adverbe : *lavoro sempre*.
- 41 L'expression *basta* (ça suffit, assez) (en fait 3ème sing. du présent de *bastare* « suffire ») est employée avant tout comme moyen d'organisation du discours, mais peut signaler indirectement à travers cet emploi des valeurs d'aspect perfectif. On reconnaît deux contextes principaux pour *basta* : sa fonction la plus fréquente est de marquer le point final d'une narration ou d'une description (par ex.: *ho bagnato e mangiato e dormito e basta* j'ai pris une douche et j'ai mangé et je me suis couché et c'est tout (Cereia, 1988). On trouve également *basta* après des indications de temps avec la valeur de « seulement » : *due giorni basta per Pasqua* (deux jours seulement pour Pâques) (Cereia, 1988). On observe par ailleurs des cas où une sorte de fonction auxiliaire de nature aspectuelle est conférée à *basta*, comme dans l'affirmation suivante de M (apprenant erythréen de langue tigrinia) :

M 3.144 :	<i>io adesso</i>		<i>io basta studiare</i>
	moi maintenant (= à ce moment là) moi		j'ai arrêté d'étudier

	<i>studio</i>	<i>il libri</i>	<i>in mio in casa mia</i>
	je me suis mis à étudier	les livres	chez moi
	(l'apprenant est en train de raconter ses expériences avant son arrivée en Italie).		

- 42 En ce qui concerne l'acquisition de l'allemand, on a remarqué un emploi comparable d'éléments lexicaux comme *fertig* et *ende* : *fertig schwimmen* (arrêter de nager, Kuhberg, 1987 : 417). L'aspect perfectif qui est conféré à l'expression sert aussi à introduire des bornes temporelles dans le discours (Stutterheim, 1986).

## 6. Les auxiliaires

- 43 L'émergence des auxiliaires pour former le passé composé de la langue cible succède pour tous les apprenants à une période où le participe passé est employé seul, comme une forme invariable qui ne s'accorde pas avec le sujet. Il faut d'ailleurs remarquer une grande variabilité chez les apprenants de notre échantillon : les apprenants anglophones saisissent très tôt les auxiliaires en tant qu'éléments à associer au participe<sup>13</sup> et les omissions, qui subsistent tout de même pendant toute l'observation, peuvent être expliquées par le fait que l'attention de l'apprenant est concentrée sur une tâche communicative complexe ou sur la production d'une structure nouvellement apprise :

<i>(Paul Newman) ha ferma di giocare</i>	<i>e detto :</i>	<i>"A te la presso"</i>
Paul Newman a arrêté de jouer	et dit-PART PASSE	"A toi le prix" <sup>14</sup>
(Cereia 1988, apprenant anglophone)		

- 44 Les apprenants chinois et érythréens ont plus de difficultés et certains n'acquièrent jamais les auxiliaires. Je propose de voir dans ces comportements la résultante de plusieurs facteurs en interaction : la distance entre les systèmes verbaux des langues en contact, des facteurs socio-culturels et individuels, comme par exemple les besoins langagiers, la motivation, et le degré de fossilisation du système de l'apprenant.
- 45 Pour éviter de comparer des parcours qui présentent des différences qu'il serait trop long d'examiner ici en même temps que des similarités, je me bornerai dans ce qui suit à l'analyse d'un seul apprenant, M, le jeune Erythréen de langue tigrinia auquel on s'est souvent référé dans ce texte.
- 46 Dans les premiers enregistrements, M n'emploie pas d'auxiliaires pour accompagner le participe passé :

3.107	<i>dopo due settimane</i>	<i>noi</i>	<i>arrivato</i>
	après deux semaines	nous	arrivé-masc. sg.

- 47 Entre le 2ème et le 4ème enregistrement on trouve des formes où un élément *ha* [a] précède le participe : il ressemble à un auxiliaire non analysé et agglutiné au participe (notamment à la 3ème sing. du présent de *avere*, « avoir ») (Bernini, 1990 : 85) :

2.300	<i>tanti</i>	<i>persone</i>	<i>ha-morto</i>	<i>qui</i>
	beaucoup de	gens	a-mort (= sont mortes)	ici

4.476	Int.	<i>hai visto</i>	<i>qualcosa</i>	<i>alla televisione ?</i>	
		est-ce que tu as vu	quelque chose	à la télé ?	
	M	<i>sì</i>	<i>ho ha-visto</i>	<i>in televisione</i>	<i>un bela cinema</i>
		Oui	j'ai vu	à la télé	un beau film

- 48 En effet, *ha-morto*, *ha-visto* sont prononcés dans une seule émission de voix, comme un seul mot<sup>15</sup>. La forme *ha-morto* est une création qui réapparaît dans le 8ème enregistrement comme forme fossilisée, étant donné que le sujet utilise alors l'auxiliaire d'une manière conforme à la norme de la langue cible.
- 49 La stratégie mise en place par l'apprenant pour s'approprier les auxiliaires semble-t-il à détacher un élément (le proto-auxiliaire) du participe passé. La forme *ho ha-visto* témoigne de cette stratégie (je ne l'interprète pas comme une auto-correction) puisqu'elle saisit le moment de la coexistence de l'auxiliaire à la 1ère pers. sing. avec la forme agglutinée *ha-visto*.
- 50 L'auxiliaire *avere* (avoir) émerge plus tôt que *essere* (être) et il est souvent surgénéralisé aux verbes de mouvement intransitifs (par ex. : 8.1409 *lui + ha uscito + dalla ++ camera* - il a (= est) sorti de la chambre). L'auxiliaire *essere* apparaît chez M à partir du 6ème enregistrement<sup>16</sup>.
- 51 La combinaison de l'auxiliaire avec le participe passé semble marquer un moment important du développement du système temporel. Les formes du passé composé ont en général une claire référence temporelle au passé, tandis que le simple participe a souvent, comme on l'a vu, une lecture aspectuelle plutôt que temporelle, ou du moins il y a une superposition ambiguë des deux lectures. Le développement de l'auxiliaire marque donc une élaboration de la grammaire dans la direction de l'organisation de la temporalité. En outre, il semble être une condition préliminaire pour le développement de l'accord avec le sujet du participe passé, qui est toujours une forme invariable avant l'émergence de l'auxiliaire<sup>17</sup>.
- 52 Enfin, dans la séquence évolutive établie pour les apprenants d'italien observés, les auxiliaires précèdent l'émergence de la morphologie suffixale du passé (= imparfait) aussi bien que du futur (Giacalone Ramat, à paraître b).
- 53 L'étude comparative des parcours d'acquisition d'autres langues permet de dégager des ressemblances et des différences par rapport à nos données. Je vais commenter ici quelques unes de ces divergences.

- 54 Les systèmes verbaux des langues cibles européennes sont plus temporels qu'aspectuels; il est néanmoins vrai que les distinctions aspectuelles sont grammaticalisées à un degré différent selon la langue. Nos données ne confirment pas la conclusion selon laquelle les distinctions temporelles sont grammaticalisées avant les aspectuelles dans l'acquisition de certaines langues européennes (Bhardwaj, Dietrich & Noyau, 1988 : 514). Il semble plutôt que la grammaticalisation de la distinction passé/non passé puisse être établie clairement en même temps que le développement des auxiliaires.
- 55 D'après les résultats du projet de la Fondation Européenne de la Science (*op. cit.*), dans une première phase les apprenants n'ont pas développé les auxiliaires et évitent les marquages discontinus comme aux+V+désinence. Il me semble toutefois que le problème devrait être posé différemment, et que l'omission des auxiliaires dépend de la sensibilité précoce aux traits aspectuels, tels que la perfectivité, ou, pour l'anglais, le progressif, qui ne sont pas signalés par les auxiliaires.
- 56 La conclusion selon laquelle la différenciation temporelle se fait à partir des désinences, c'est-à-dire de la partie finale des verbes, peut elle aussi être mise en question, puisque si l'on exclut le présent, qui au début n'est pas une forme temporellement marquée, et le participe en *-ato*, qui a des valeurs aspectuelles, on voit que les auxiliaires précèdent l'acquisition de la morphologie suffixale qui est propre à certaines formes simples comme l'imparfait et le futur. Cela nous semble confirmer que l'indication explicite du temps se développe en même temps que l'auxiliaire, qui est porteur de valeurs de temps et de personne dans les formes composées.

## 7. Quelques observations sur le développement des marques de subordination

- 57 Dans des travaux récents, on a étudié l'émergence des relations entre les propositions dans le cadre du modèle de Givón de la « *syntactisation* » (Sato, 1988 a et b). Cette notion est à mon avis très proche de celle de grammaticalisation telle qu'on l'entend ici. Il s'agit des procès de transition vers la syntaxe au détriment des moyens pragmatiques qui sont prédominants dans la phase initiale de l'acquisition (Sato, 1988 : 24). En général, les conclusions de Sato sont confirmées par nos données, notamment quant au fait que dans la phase initiale on trouve très peu de relations explicitement signalées entre les propositions. Les apprenants ont tendance à limiter leurs énoncés à des segments d'information plutôt courts que longs, à des propositions simples, et même à de simples arguments ou à de simples prédicats (Schumacher & Skiba, 1990).
- 58 L'hypothèse que l'on a souvent avancée est que la coordination, c'est-à-dire la juxtaposition des propositions ou bien leur liaison au moyen de connecteurs comme *et* ou *mais* précède la subordination. Les résultats de Sato confirment cette hypothèse.
- 59 A l'heure actuelle, en ce qui concerne l'italien, les données sur la subordination sont fournies par la thèse de doctorat de Valentini (1992) sur deux adolescents chinois<sup>18</sup> et par l'étude de Bernini (à paraître) sur les phrases hypothétiques.
- 60 Je ne traiterai que de l'émergence des relatives chez les deux apprenants susmentionnés. Il faut d'abord remarquer que si la morphologie ou les connecteurs sont absents, comme c'est le cas dans les premières phases, il est quand même possible de se baser sur une analyse sémantique (et partiellement prosodique) pour parler de

relatives ou de « pré-relatives » (Sato, 1988). La fonction d'une relative restrictive est de limiter l'ensemble des référents (Keenan et Comrie, 1977 : 63). Dans le discours, ce but peut être atteint avec d'autres moyens, ce qui explique la rareté des relatives qui a été observée à plusieurs reprises dans les études sur l'acquisition de la L2 (Schumann, 1980 ; Sato, 1988)<sup>19</sup>.

- 61 Pour en revenir aux sujets étudiés par Valentini, dans le discours de l'apprenant C, on peut dégager des séquences qui, du point de vue fonctionnel, peuvent être considérées équivalentes à des relatives, mais qui n'ont pas de connecteurs de quelque type que ce soit :

A.	<i>quelo persona siedi</i>	<i>quela una macchina quello macchina</i>
	ce personne [s']asseoit-2ème sg. cette une voiture	ce voiture
	<i>passa quella + dentro</i>	<i>c'è c-era monto pàura</i>
	passe cette dedans	il y a il y avait beaucoup peur
	(une personne s'asseoit dans une voiture qui passe dedans (un tunnel) qui fait beaucoup de peur)	

B.	<i>queste commesso +</i>	<i>sendi eh sende</i>	<i>nela s/borsa di: signore</i>
	ce employé	s'aperçoit-2ème sg.	dans le sac de monsieur
	<i>c'è un ladio (=radio) +</i>	<i>canta</i>	
	il y a une radio	chante	
	(l'employé s'aperçoit que dans le sac de ce monsieur il y a une radio qui sonne)		

- 62 Valentini observe que dans l'exemple B, le contour intonatif unique et l'intonation soutenue sur *ladio* permet de penser que l'on a affaire à une construction unique plutôt qu'à une coordination comme dans l'exemple A.
- 63 Voici une relative restrictive sur l'objet :
- prendi mio una dialio io porto cinese*  
(si avant un tremblement de terre je pouvais emporter une seule chose avec moi)  
je prendrais mon journal que j'ai emporté de la Chine
- 64 Ceci montre que la prise en compte des restrictions pragmatiques et des relations sémantiques entre propositions peut donner des indications intéressantes sur ce qui précède le marquage explicite des phrases relatives. Chez C, le marquage explicite (*che* ou l'adverbe locatif *dove*) demeure très rare jusqu'à la fin de l'observation (4 cas en tout)<sup>20</sup>. L'autre apprenant chinois étudié par Valentini est plus avancé : on trouve chez lui de nombreux cas de relatives à marquage explicite.
- 65 En ce qui concerne les étapes de la grammaticalisation, il nous semble intéressant de noter que les prévisions formulées par Keenan et Comrie sur la hiérarchie des

constructions relatives sont confirmées en ce qui concerne l'acquisition (voir aussi sur l'acquisition du français Giacalone Ramat et Ceriana, 1986 ; Pagani, 1986) ; les relatives les plus fréquentes sont celles sur le sujet, tandis que celles sur d'autres positions comme l'objet direct et indirect ou le locatif sont beaucoup plus rares et montrent un emploi généralisé de *che*, que l'on retrouve de manière significative dans des variétés simplifiées comme l'italien populaire et familier (Berruto, 1987 ; Bernini, 1991).

*ci sono tante pesce che messa pane e poi tutte pesce fai d/deve anda/ va mangia*

il y a beaucoup de poissons auxquels ils offrent du pain et après tous les poissons vont le manger

## 8. Sur la modalité

66 J'ai décrit ailleurs quelques aspects du développement de la modalité (Giacalone Ramat, 1992) chez les apprenants d'italien, en considérant d'un côté la signalisation des valeurs modales au moyen d'indices contextuels et pragmatiques et de l'autre le développement de marques modales explicites. En bref, ici on est frappé par deux résultats :

- les verbes sont appris avant les adverbes aussi bien pour la modalité déontique que pour la modalité épistémique, ce qui contraste avec les tendances dégagées par les études sur l'acquisition de la temporalité (Stutterheim, 1986 ; Bhardwaj, Dietrich & Noyau, 1988 ; Giacalone Ramat, 1990).
- l'expression explicite de la modalité épistémique est plus tardive, les verbes modaux *potere* (pouvoir) et *dovere* (devoir) apparaissent d'abord avec une valeur déontique. L'expression de la modalité épistémique est souvent confiée à la pragmatique, aux stratégies du discours. L'adverbe *forse* est fréquemment employé pour signaler l'opinion ou l'attitude du locuteur.

67 Ces résultats peuvent être comparés avec ceux obtenus par Dittmar & Terborg (1991) pour l'acquisition de l'allemand et par Apfelbaum *et al.* (1991) pour l'acquisition du français. Les parcours de grammaticalisation des expressions modales dans des langues différentes mettent en évidence certains traits communs qui pourraient relever de tendances non spécifiquement liées à une langue déterminée, ni au domaine de l'acquisition, mais plutôt à des principes sémantiques généraux (Heine *et al.* 1991).

## 9. Le genre

68 En ce qui concerne le déroulement de l'acquisition des catégories grammaticales qui, dans la langue cible, sont marquées dans le syntagme nominal, c'est-à-dire le genre et le nombre, je renvoie aux travaux de M.Chini (1992 a et b). Dans l'élaboration de la catégorie du genre, les apprenants saisissent d'abord des régularités au niveau phonologique et développent des formes généralisées comme *la*, *le*, *una*, qu'ils perçoivent comme plus conformes au schéma phonologique de l'italien. Ensuite ils utilisent les morphèmes les plus typiques pour le masculin et le féminin, c'est-à-dire *-o* et *-a*. D'après Chini, on peut donc reconnaître un « stade phonologique » et un « stade morphologique » dans les interlangues.

69 En ce qui concerne l'accord en genre, il est possible d'établir une séquence d'acquisition qui se déroulerait de la façon suivante :

article déf./indéf. > adjectif attributif > adjectif prédicatif et participe passé

- 70 Cette séquence obéit à des principes de distance syntaxique par rapport au nom qui régit l'accord, très répandus dans les langues du monde (Corbett, 1991).
- 71 Par ailleurs, il est important de remarquer que la grammaticalisation de la catégorie du genre émerge plus rapidement pour les groupes d'apprenants dont la langue source connaît cette catégorie (sur le rôle de la langue source, cf. Chini, 1991 a).

## 10. Conclusions

- 72 Pour résumer les principaux résultats de cette étude, je voudrais revenir sur quelques aspects de la grammaticalisation. Nous avons retrouvé deux types de grammaticalisation. La grammaticalisation dans l'acception typologique, qui consiste à développer des unités lexicales en éléments grammaticaux, est présente de manière peut-être moins étendue dans nos données que dans les données allemandes présentées par Skiba et Dittmar (1992)<sup>21</sup>. Mais il a également été possible de saisir des procès spécifiques amorcés dans le marquage lexical de l'aspect. On a pu constater en outre que certains apprenants ont essayé de créer de nouvelles structures grammaticales, comme les imparfaits périphrastiques.
- 73 Ce que l'on a richement documenté, c'est la grammaticalisation que j'ai appelé acquisitionnelle (voir section 2), qui vise à la convergence avec les règles de la langue cible, on ne constate pas de nouvelles formes dans la grammaire, mais au contraire, adapte les formes des interlangues à celles de la langue cible. Ces résultats coïncident avec le deuxième stade postulé par Skiba et Dittmar, d'après qui la grammaticalisation en tant que convergence avec la langue cible se met en place après un premier stade où le mode pragmatique est dominant. A ce stade, les variétés des apprenants sont très simples du point de vue de la grammaire : elles sont essentiellement régies par des principes d'organisation pragmatique de l'information.
- 74 La question posée au début sur les facteurs qui accélèrent le développement vers la grammaire a reçu elle aussi une vérification dans le sens attendu. On a vu que l'élaboration d'oppositions morphologiques dans la construction de la référence temporelle est en corrélation avec le degré de transparence entre le signifiant et le signifié. Ces facteurs peuvent varier selon les langues : on s'attend à ce que la typologie des langues joue un rôle important en tant que facteur qui oriente l'acquisition (Giacalone Ramat, 1992 et à paraître c).
- 75 Enfin, il conviendra de revenir sur les rapports entre grammaticalisation et polyfonctionnalité des éléments qui prennent part au procès de grammaticalisation. Comme on l'a vu dans la section 2, les mécanismes en jeu dans le procès de la grammaticalisation typologique sont la désémantisation et l'extension. A son tour, la grammaticalisation acquisitionnelle est caractérisée par des procès de réduction de la polyfonctionnalité initiale, qu'on pourrait considérer comme une sorte de désémantisation et par une réduction des contextes où une forme peut être employée. C'est ce que l'on a constaté dans nos données dans le cas de *c'è*, qui apparaît au début doté d'une complexité sémantique remarquable et d'un domaine d'application très ample, et aussi dans le cas du développement du système verbal, si l'on considère que la forme non marquée polyfonctionnelle du verbe que l'on trouve au début est progressivement réduite dans son emploi par l'émergence d'autres unités du paradigme verbal. De même, les expressions prédicatives que Skiba et Dittmar (1992)

décrivent comme « précurseurs », comme *bitte* pour les requêtes et la modalité déontique, ont initialement très peu de contraintes formelles et sémantiques. Mais ensuite, lorsque d'autres éléments sont appris, ces mots se spécialisent dans le sens de la langue cible et leur polyfonctionnalité diminue.

- 76 On peut en conclure qu'il y a quelques divergences entre les mécanismes des deux types de grammaticalisation. En effet, la grammaticalisation est un procès continu, qui vise à l'organisation cohérente et économique aussi bien du système linguistique que du discours des apprenants. Cela semble donner raison à Hopper (1987) qui affirme que « *grammar is always emergent but never present* ». Ce que l'on trouve, c'est un mouvement en direction de la structure (Heine *et al.*, 1991 : 20 ss.). Cette approche peut en effet inspirer la recherche sur l'acquisition aussi bien que d'autres domaines de la recherche linguistique, comme le changement historique et la formation des créoles et des pidgins.

---

## BIBLIOGRAPHIE

APFELBAUM, B., A. GIACOMI, H. STOFFEL & D. VÉRONIQUE (1991). « Signalisation des contextes modaux dans le français d'apprenants arabophones », in C.Roussier, H.Stoffel & D.Véronique (eds). *Modalisations en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence : 39-59.

ANDERSEN, R. (ed), (1983). *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House.

BERNINI, G. (1990a). « Lo sviluppo di paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda » in G.Bernini & A.Giacalone Ramat (eds). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* : 81-101.

BERNINI, G.(1990b). « L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda », in E.Banfi & P.Cordin (eds). *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Roma, Bulzoni : 157-179.

BERNINI, G. (1991) « Frasi relative nel parlato colloquiale », in C.Lavinio & A.Sobrero (eds). *La lingua degli studenti universitari*. Firenze, La Nuova Italia : 165-187.

BERNINI, G. (à paraître). « Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri », in M.Vedovelli & A.Giacalone Ramat (eds). *Italiano : lingua seconda lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana.Roma, Bulzoni.

BERNINI, G. & A. Giacalone Ramat (eds). (1990). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, F.Angeli.

BERRETTA, M. (1990). « Il futuro in italiano L2 », *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Compare* N°6. Università di Bergamo : 147-188.

BERRETTA, M. (1992). « Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde ». *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Compare* N°8. Università di Bergamo : 129-156.

BERRUTO, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.

- BERRUTO, G. (1991). « Fremdarbeiteritalienisch : fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca ». *Rivista di linguistica* 3 : 333-367.
- BHARDWAJ, M., R. DIETRICH & C. NOYAU (1988). *Temporality*. Strasbourg, European Science Foundation.
- BICKERTON, D. (1981). *Roots of language*. Ann Arbor, Karoma.
- CERIEA FUSO, P. (1988). *L'acquisizione della temporalità in italiano da parte di tre parlanti anglofoni*. Thèse de doctorat de l'Université de Pavie.
- CHINI, M. (1992). *L'acquisizione del genere grammaticale in italiano L2*. Thèse de doctorat en linguistique de l'Université de Pavie.
- CHINI, M. (1992b). « Stratégies d'acquisition d'une catégorie grammaticale. Le genre italien dans l'interlangue d'un apprenant francophone », communication présentée au Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues, Lyon 28 sept.-2 oct. 1992.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CORBETT, G. (1991). *Gender*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DITTMAR, N. & H. KUHBURG. (1988). « Temporale Ausdrucksmittel in der Zweitsprache Deutsch », in V. Ehrlich & H. Vater. *Temporalsemantik. Beiträge zur Linguistik der Zeitreferenz*. Tübingen, Niemeyer : 308-328.
- DRESSLER, W., W. MAYERTHALER, O. PANAGL & W. WURZEL. (1987). *Leitmotifs in natural morphology*. Amsterdam, Benjamins.
- FERGUSON, Ch. A. (1971). « Absence of copula and the notion of simplicity. A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins », in D. Hymes (ed). *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge, CUP : 141-150.
- GIACALONE RAMAT, A. (1990). « Presentazione del Progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali », in G. Bernini & A. Giacalone Ramat (eds). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, F. Angeli : 13-38.
- GIACALONE RAMAT, A. (1992). « Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations », *Studies in Second Language Acquisition* 14 : 297-322.
- GIACALONE RAMAT, A. (à paraître a). « Iconicity in grammaticalization processes », communication présentée au Colloquium on iconicity in language. Rome, October 3-4, 1991
- GIACALONE RAMAT, A. (à paraître b). « L'italiano parlato da stranieri immigrati. Prime generalizzazioni », in M. Doria, E. Fava & D. Zudini (eds). *Scritti in onore di Giuseppe Francescato*.
- GIACALONE RAMAT, A. (à paraître c). « Il ruolo della tipologia linguistica nell'apprendimento di lingue seconde », in M. Vedovelli & A. Giacalone Ramat (eds). *Italiano : lingua seconda lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana. Roma, Bulzoni.
- GIACALONE RAMAT, A. & E. BANFI. (1990). « The acquisition of temporality. A Second Language perspective », *Folia Linguistica* 24/3-4 : 405-428.
- GIACALONE RAMAT, A. & P. CERIANA (1986). « Apprenants guidés et invariants dans le processus d'acquisition », in A. Giacomi & D. Véronique (eds). *Acquisition d'une langue étrangère*. Aix-en-Provence. Publications de l'Université de Provence : 45-68.
- GIVÓN, Talmy. (1979). *On Understanding Grammar*. New York, Academic Press.

HEINE, B. & M. REH (1984). *Grammaticalization and reanalysis in African languages*. Hamburg, Buske.

HEINE, B., U. CLAUDI & F. HÜNNEMEYER (1991). *Grammaticalization. A conceptual framework*. Chicago and London, The University of Chicago Press.

HOPPER, Paul J. (1987). « Emergent grammar », *Berkeley Linguistic Society* 13 : 139-157.

KEENAN, E. & B. COMRIE (1977). « Noun phrase accessibility and universal grammar », *Linguistic Inquiry* 8 : 63-99.

KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

KLEIN, W. (1991). « SLA theory : prolegomena to a theory of language acquisition and implications for theoretical linguistics », in T. Huebner & Ch. Ferguson (eds). *Crosscurrents in second language acquisition*. Amsterdam, Benjamins, 169-194.

KLEIN W. & N. DITTMAR (1979). *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin, Springer.

KUHBERG, H. (1987). *Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch*. Frankfurt am Main, P.Lang.

KURYLOWICZ, J. ([1965] 1975). « The evolution of grammatical categories », in *Esquisses linguistiques II*. München, Fink : 38-54.

LYONS, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.

MEILLET, A. ([1912] 1948). « L'évolution des formes grammaticales », *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion : 130-148.

MEISEL, J. (ed). (1990). *Two first languages. Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht, Foris.

MEISEL, J. (1985). « Les phases initiales du développement des notions temporelles, aspectuelles et de mode d'action », *Lingua* 66 : 321-374.

MINONNE, C. (1990). *La modalità nell'italiano di apprendenti avanzati germanofoni*. Thèse de doctorat de l'Université de Pavie.

NOYAU, C. (1990). « Le développement de la temporalité dans l'acquisition initiale d'une langue étrangère : apports d'une recherche translinguistique », in G. Bernini & A. Giacalone Ramat (eds). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, F. Angeli : 219-238.

PAGANI, C. (1986). « Le développement des pronoms relatifs *qui* et *que* dans l'acquisition du français », *Linguisticae Investigationes* 10 : 403-416.

RAMAT, P. (1992). « Thoughts on degrammaticalization », *Linguistics* 30 : 549-560.

ROMAINE, S. (1984). *The language of children and adolescents*. Oxford, Blackwell.

ROMAINE, S. (1988). *Pidgin and Creole languages*. London, Longman.

SATO, Ch. (1988). « Origins of complex syntax in interlanguage development », *Studies in Second Language Acquisition* 10 : 371-395.

SATO, Ch. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen, G. Narr.

SCHUMACHER, M. & R. SKIBA (1990). *Prädikative und modale Ausdrucksmittel in den Lernervarietäten einer polnischen Migrantin*. Freie Universität Berlin.

- SCHUMANN, J. (1980). « The acquisition of English relative clauses by second language learners », in R. Scarcella & S. Krashen (eds). *Research in second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House : 118-131.
- SCHUMANN, J. (1978). *The pidginization process : A model for second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House.
- SKIBA, R. & N. DITTMAR (1992). « Pragmatic, semantic and syntactic constraints and grammaticalization : A longitudinal perspective », *Studies in Second Language Acquisition* 14.
- SLOBIN, D. I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- STUTTERHEIM, Ch. von. (1986). *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin/New York, De Gruyter.
- TAYLOR, J. R. (1989). *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. Oxford, Clarendon Press
- TRAUGOTT, E. C. & B. HEINE (1991). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam, Benjamins
- TRAUGOTT, E. C. & E. KÖNIG (1991). « The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited », in Traugott & Heine (eds) : 189-218.
- TRÉVISE, A. (1986). « L'émergence et la spécification des marqueurs de prédication en langue 2 », in A. Giacomi & D. Véronique (eds). *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*. Aix-en-Provence, Université de Provence : 365-381.
- VALENTINI, A. (1992). *Problemi di sintassi nell'italiano di sinofoni*. Thèse de doctorat de l'Université de Pavie.
- VÉRONIQUE, D. (1990). « L'apprentissage du français par des travailleurs arabophones et la genèse des créoles "français" » *Langage et Société* 50-51 : 9-37.
- WEIST, R. M. (1986). « Tense and aspect », in P. Fletcher & M. Garman (eds). *Language acquisition. Studies in first language development*. 2nd ed. Cambridge, Cambridge University Press : 356-374.

## NOTES

1. Voir aussi plus récemment la définition donnée par Traugott & König (1991 : 89) : « grammaticalization refers primarily to the dynamic, unidirectional historical process whereby lexical items in the course of time acquire a new status as grammatical, morpho-syntactic forms, and in the process come to code relations that either were not coded before or were coded differently ».
2. Les caractérisations précédentes peuvent même être considérées comme des conséquences, la grammaticalisation reposant, selon ces auteurs, sur : « the ability to conceptualize abstract domains of cognition in terms of concrete domains.... The linguistic result of this creative act is that lexical structures are employed to express grammatical meanings, and grammatical structures serve to express even more grammatical meanings » (*op. cit.*, p. 31).
3. Il est intéressant de noter que dans des études récentes sur l'acquisition bilingue (français/allemand) chez des enfants, Meisel (1990 : 15) formule l'hypothèse que l'acquisition commence par des éléments lexicaux et que la tâche de l'enfant est de découvrir, sur la base de l'*input*, quelles sont les catégories grammaticales auxquelles ces éléments sont assignés. Les catégories formelles de la syntaxe ne seraient pas encore développées dans les stades initiaux, et cela établirait une différence entre les enfants et les adultes apprenant une deuxième langue.

4. On peut ici dégager une ressemblance avec le modèle proposé par Andersen (1983) selon lequel deux forces guident l'acquisition des langues : la nativisation qui aboutit à un système autonome individuel et la dénativisation qui représente l'adaptation progressive à la grammaire cible.

5. Du fait qu'on la retrouve chez les apprenants, on ne devrait pas conclure que la grammaticalisation créative est elle aussi acquisitionnelle, du moins dans le sens qu'on a donné ici à ces termes. Si l'on veut, on peut employer les termes « normative » ou « adaptive » pour qualifier la grammaticalisation que j'ai appelée acquisitionnelle.

6. 13 apprenants ont été suivis pendant une période d'environ un an en ce qui concerne l'acquisition des relations temporelles. 15 sujets ont été soumis à une enquête transversale par Minonne (1990). Les langues source des apprenants étaient le chinois, le tigrinia, l'anglais, le français et l'allemand. D'autres apprenants ont été étudiés du point de vue de l'acquisition des catégories grammaticales du syntagme nominal (Chini, 1992). Les données recueillies ont été transcrites sur support informatique.

7. L'impératif n'a aucune place précise dans cette séquence. Dans nos données, on trouve dès le début des formes comme *finisci, pulisci* (ambigües entre impératif et 2ème personne de l'indicatif) qui sont employées comme formes de base et témoignent de la fréquence de l'impératif dans les données d'entrée (surtout pour des travailleurs) (voir les données concernant 4 apprenants chinois dans Giacalone Ramat, 1990). A cela près, le développement de la 2ème personne singulier de l'impératif est plus ou moins contemporain de celui de l'imparfait, tandis que les formes de politesse (qui dans la langue cible requièrent l'emploi de la 3ème personne du subjonctif présent) n'apparaissent presque jamais dans nos données.

8. Pour illustrer ce point voici quelques exemples de généralisation de la désinence *-ato* du participe passé, tirés des productions de trois apprenants anglophones qui ont été étudiés par Cereia (1988) à partir du troisième mois de séjour en Italie : *siamo ascendati (=scesi) dal treno* (nous sommes descendus du train) ; *la donna ha piaciato (=piaciuto) lui* (la femme lui a plu) ; *non hanno succedato (=successo)* (ils n'ont pas réussi).

9. Voici quelques données socio-biographiques concernant M. Il s'agit d'un Erythréen de vingt ans, né à l'Asmara où il a fréquenté l'école supérieure. Il a quitté l'Erythrée en 1986 pour des raisons politiques et, en passant par l'Egypte, il a rejoint sa mère à Milan. Il a été étudié à Milan, où il fréquentait une école pour électriciens, par G. Bernini entre le 20.10.1986 (un mois après son arrivée) et le 6.6.1987. M a une personnalité ouverte et cordiale. Sa connaissance de l'italien progresse rapidement.

10. Une influence de la première langue n'est pas exclue, puisque le tigrinia aussi bien que le chinois sont des langues qui emploient le même élément lexical pour l'existence et la possession. Il faut considérer aussi que les connexions linguistiques entre phrases existentielles, possessives et locatives sont très répandues dans les langues du monde (Lyons, 1968), ce qui pourrait s'interpréter comme la manifestation d'un universel sémantique. Dans la variété d'italien employée par les travailleurs d'origine non-italienne immigrés dans la Suisse allemande (*Gastarbeiteritalienisch* : Berruto 1991) on trouve des phénomènes très semblables à ceux qui ont été décrits ici, ce qui confirme également la portée générale des relations entre possession et existence. Des ressemblances peuvent aussi être dégagées avec l'acquisition du français. Voir en particulier l'emploi, de la part d'un informateur marocain, de [jäna] et [se], qui apparaissent d'ailleurs dans les créoles français (Véronique, 1990, et aussi sur l'emploi de [se] de la part d'une hispanophone, Trévisse, 1986).

11. On retiendra que les études sur les pidgins montrent aussi la dominance des oppositions aspectuelles sur les temporelles (Bickerton, 1981 ; Romaine, 1988), ce qui fait penser à l'action de principes universels.

12. Les formes périphrastiques que l'on trouve parfois pour exprimer le passé imperfectif méritent particulièrement d'être signalées, puisqu'elles témoignent d'une stratégie analytique à l'œuvre dans la construction des oppositions grammaticales et d'un cas de grammaticalisation

« créative ». Il s'agit de formes où le lexème verbal est précédé par l'imparfait de l'auxiliaire: *erano andare* (=andavano) (ils allaient), *avevo credo* (=credevo) (je croyais) (Bernini, 1990b ; Giacalone Ramat, 1992).

13. J. , qui enseignait l'anglais dans une ville du Piémont, était en Italie depuis 1 mois et 16 jours au début de l'observation (Cereia, 1988). Dans les deux premiers enregistrements son comportement est parallèle à celui de l'Erythréen M : il produit au total 8 participes passés et aucune association auxiliaire + participe passé. A partir du sixième enregistrement (à 3 mois et 20 jours) il emploie régulièrement les auxiliaires :

enregistrement	part.passé	aux.+part.passé
1 (01;16)	5	0
2 (01;22)	3	0
3 (02;08)	5	5
4 (02;16)	1	2
5 (03;06)	0	2
6 (03;20)	3	10
7 (04;18)	1	10
8 (04;25)	0	18

14. *Ha ferma* est une forme de transition (non isolée) apparemment formée sur la 3ème sing. du présent (forme de base) associée à l'auxiliaire. L'auxiliaire n'est pas répété avant *detto*. Il s'agit de la tâche, difficile à réaliser pour l'apprenant, de raconter un film.

15. La distinction n'est pas toujours facile : on entend un petit break entre *ho* et *ha*, mais non entre *ha* et *visto*.

16. La règle de l'accord du participe passé est apprise graduellement à partir du 6ème enregistrement, c'est-à-dire après que M se soit rendu compte qu'il faut choisir entre deux auxiliaires pour former le passé composé. On remarque la présence de plusieurs règles alternatives pour signaler l'accord du participe : *siamo entrato* ; *abbiamo scappa* ; *siamo scappato* ; *siamo fatto* + *abbiamo fatto* - où il n'y a pas d'accord, à côté de quelques tentatives d'étendre l'accord du participe au sujet féminin même avec l'auxiliaire *avere* : *la mamma ha detta* ; *lei ha pensata*.

17. Ce résultat est confirmé par J (apprenant anglophone : Cereia 1988) : *poi noi arrivato in Belfast* (après nous arrivé à Belfast) (J3= 02;08). On trouve toutefois chez J des formes de « passato prossimo » sans accord du participe passé : *quando siamo arrivato* (LC : *arrivati* ; quand nous sommes arrivé) (J6= 03;20). Le développement de l'auxiliaire semble donc une condition préliminaire mais non suffisante au développement de l'accord.

18. Les deux informateurs étudiés par Valentini entre décembre 1988 et avril 1990 sont une jeune fille de 12 ans (X) et un jeune homme de 17 ans (C). Tous les deux étaient immigrés de la République populaire chinoise, province de Zhejiang, avec leurs familles, C depuis 18 mois et X depuis 11 mois, quand l'observation a commencé. Ils fréquentaient une école italienne à Turin, où ils suivaient aussi des cours particuliers pour non natifs. Leur apprentissage de l'italien est donc partiellement guidé par l'école. En outre, à travers l'école, les apprenants ont plus de contacts avec la langue italienne que les Chinois adultes. Toutefois, Valentini remarque que le procès d'acquisition se déroule très lentement, surtout en ce qui concerne la morphologie, et voit dans la distance typologique entre la langue source et la langue cible la cause de ce retard.

19. La même observation a été faite pour la première langue : cf. Romaine (1984).

20. L'étude des pidgins est intéressante dans la mesure où elle semble confirmer que la juxtaposition est à l'origine du développement des relatives (Romaine, 1988).

21. On ne peut pas exclure d'ailleurs que cela soit dû à des facteurs extra-linguistiques chez les apprenants ou bien à la méthode de la recherche.

---

AUTEUR

**ANNA GIACALONE RAMAT**

(Université de Pavie)