
Au début de l'apprentissage de l'italien

L'énoncé dans une variété prébasique

Giuliano Bernini

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4913>

DOI : [10.4000/aile.4913](https://doi.org/10.4000/aile.4913)

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1995

Pagination : 15-45

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Giuliano Bernini, « Au début de l'apprentissage de l'italien », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 5 | 1995, mis en ligne le 04 juin 2012, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4913> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4913>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

Au début de l'apprentissage de l'italien

L'énoncé dans une variété prébasique¹

Giuliano Bernini

1. Introduction

- ¹ Au début de l'apprentissage d'une deuxième langue, on peut distinguer deux stades successifs de développement qu'on a appelés variété « prébasique » et variété « basique » (cf. Klein & Perdue, 1992 : 311-314 ; Klein, 1994 : 240-242)². Ces deux variétés se différencient d'abord par leur relative dépendance par rapport au contexte (extrême pour la variété prébasique, mais moins décisive pour la variété basique), en fonction des différents principes d'organisation syntaxique des unités lexicales qui les caractérisent. Ce sont exclusivement des principes pragmatiques qui sont à l'œuvre dans la variété prébasique, dont le lexique ne connaît pas de différenciations catégorielles, et des principes sémantico-syntaxiques qui organisent la variété basique, où l'on peut distinguer des relations d'actance de prédicats caractérisés par une forme fondamentale à morphologie constante. De plus, la variété basique possède des formes pour indiquer le début et la fin des événements et un répertoire d'adverbes considérable.
- ² Dans cette contribution j'essaierai d'évaluer les données des apprenants initiaux compris dans la banque de données du « Progetto di Pavia » sur l'apprentissage de l'italien comme deuxième langue, dans le but de vérifier la distinction proposée par Wolfgang Klein (§ 2), et de décrire en détail la variété prébasique d'un apprenant érythréen (§ 3)³. Une construction transitoire entraînant l'utilisation de la particule *che* (pronom et conjonction dans la langue cible, cf. son pendant français *que*) comme particule énonciative par cet apprenant (§ 4), montre l'action réciproque de stratégies d'interprétation des données d'*input* et de stratégies de recours à la langue source (§ 5) dans les premières démarches de (re)construction de la syntaxe de l'énoncé de la langue cible (§ 6).

2. Les variétés initiales dans l'apprentissage de l'italien

- 3 La détermination des deux stades de développement initiaux sommairement décrits ci-dessus se fonde sur l'étude de l'acquisition de plusieurs langues européennes dans le cadre du projet promu pendant les années 80 par la Fondation Européenne de la Science (cf. Perdue, 1984 ; Klein et Perdue, 1992)⁴. Pour l'italien comme deuxième langue, qui apparaissait seulement comme langue source dans le projet en question, les traits caractéristiques des deux variétés prébasique et basique peuvent être inférés à partir des moyens utilisés pour l'expression de la temporalité, et par conséquent repérés dans le premier des quatre stades d'évolution proposés par Giacalone Ramat (1993 : 370-383) et représentés dans le schéma ci-dessous⁵ :

(1)	<p>Stade 1 (= variétés prébasique et basique)</p> <p>Absence de morphologie verbale (cf. (2), ligne 3)</p> <p>> Forme invariante du verbe (cf. (3), ligne 3)</p> <p>Stade 2 (= premiers processus de développement)</p> <p>Forme de base non-marquée avec la valeur de [-perfectif] vs.</p> <p>Participe passé avec la valeur de [+perfectif] (cf. (4))</p> <p>Stade 3-4 : évolution ultérieure du système verbal (développement de l'Imparfait, du Futur, etc.)⁶</p>
-----	--

- 4 L'absence de toute opposition pertinente de morphologie verbale dans le premier stade est illustrée par l'exemple (2), où la forme reconnaissable comme participe passé à la ligne 7, employée dans un contexte de présent habituel, est la seule forme lexicale du verbe *jouer* connue par l'apprenant.

(2)	<p>[Hagos/ : 03 : 22]⁷</p> <p>I. eh ? giochi al pallone ? ? sì ? <i>eh joues au ballon oui</i> ? sempre con Kesc' ?</p> <p>H. <i>toujours avec Kech</i> anche : + adesso sì- anche : + a : + eh</p> <p>7 <i>aussi maintenant oui aussi à eh</i> giocato eh : la- pallone <i>joué eh la ballon</i></p> <p>[Langue cible : anche adesso, sì, <i>gioco</i> (PRESENT) a pallone] (- I. Tu joues au football ? Oui ? Toujours avec Kech ? - H. Maintenant aussi, oui. Je joue au football.)</p>
-----	--

- 5 Un des traits les plus caractéristiques des variétés basiques, la fixation d'une forme de base du prédicat, est illustré en (3) par l'utilisation de l'infinitif et peut-être d'une forme du présent de l'indicatif dans un contexte de passé⁸.

(3)	[Markos/ : 01 : 09] ⁹
I.	? cos' hai fatto ?
3	quoi as fait
	M. eh + studiare + studio
	eh étudier étudie (=1SG) /étude
	(I. Qu'est-ce que tu as fait ? - M. J'ai étudié)

- 6 Enfin, le dépassement de ce stade et le développement de la première opposition aspectuelle où l'élément marqué par la perfectivité correspond au participe passé de la langue cible sont illustrés par les formations autonomes en concurrence de l'exemple (4), qui montre la recherche d'une marque explicite du participe, l'irrégularité lexicale de la langue cible (*preso* [pris] vs. *prende* [il prend], comme en français) n'étant pas perçue comme suffisante pour être exprimée¹⁰.

(4)	[Tefaye/: 02: 20] ¹¹
1	una/ una persona- eh (ha) presato come si dice + altro une une personne eh a pris comment on dit autre militare è venuto, prenduto la- una persona che ha [...]
3	militaire est venu pris la une personne qui a (Une personne a attrapé - comment dit-on ? - un autre soldat est venu et a attrapé une personne qui [...].)

- 7 Indépendamment des difficultés qu'il y a à trouver des apprenants initiaux, la détermination des deux stades dits prébasique et basique n'est pas évidente, et ce pour deux raisons principales (cf. Klein, 1994 : 241). D'une part, on a affaire à un *continuum* de variétés en développement et non pas à des phases discrètes ; de l'autre, des conditions favorables peuvent hâter l'apprentissage qui aboutit très vite au stade caractérisé par la première opposition morphologique dans le système verbal.
- 8 Le tableau (5) indique le développement à travers les premières phases des apprenants soumis à des relevés longitudinaux dans le « Progetto di Pavia » et qui ont été interviewés pour la première fois après un séjour de moins de deux mois en Italie¹².

(5)	Apprenants observés peu après leur arrivée en Italie (cf. Giacalone Ramat 1993 : 367)
-----	---

Apprenant	(1er relevé)	Varités	initiales	
		Préb.>	Bas.>	Dével.

Hagos	(21 jours)	+	-	-
Marko	(30 jours)	+	+	+
Peter	(30 jours)	+	-?	+
John	(45 jours)	-	-	+

- 9 Parmi les quatre apprenants du tableau (5), il n'est possible de repérer un très rapide développement à travers les variétés prébasique et basique que pour l'apprenant érythréen de langue tigrée appelé Markos, comme l'a montré Giacalone Ramat (1993 : 370-371)¹³. Au contraire, dans les données de John (cf. Cereia Fuso, 1988), un apprenant irlandais de langue anglaise, les deux premières phases ne sont pas attestées. Peter, un apprenant malais plurilingue (cantonnais, malais, anglais) étudié par Berretta et Crotta (1991) montre tout d'abord les traits caractéristiques d'une variété prébasique, mais il développe le micro-système verbal à deux formes sans apparemment passer par une variété basique. Enfin Hagos, l'apprenant dont il s'agit ici, ne dépasse pas le stade prébasique, bien qu'il soit possible de repérer des tendances de développement vers une variété basique, comme on le verra dans le paragraphe suivant. Les données de ces quatre apprenants justifient donc que l'on applique à l'italien langue cible la distinction proposée par Wolfgang Klein.

3. L'interlangue de Hagos

- 10 Hagos est un érythréen de langue tigrée qui avait 15 ans quand il s'est expatrié en Italie en 1986 pour rejoindre son père et sa belle-mère, qui habitent dans l'agglomération urbaine de Milan, respectivement depuis 5 et 12 ans. Les parents de Hagos travaillent dans une entreprise de nettoyage et Hagos accompagne son père tôt le matin et le soir. Il suit un cours d'italien (3 heures l'après-midi) organisé par la municipalité de Milan entre octobre 1986 et mai 1987¹⁴. Les données de Hagos ont été recueillies entre novembre 1986 et mai 1987 pendant 7 séances de conversation libre avec l'interviewer sur les activités de l'apprenant. L'apprenant a également dû à deux reprises raconter des histoires en s'appuyant sur des illustrations tirées de bandes dessinées¹⁵.
- 11 Par rapport aux trois autres apprenants cités dans le tableau (5), Hagos se caractérise par sa langue maternelle, par l'*input* auquel il est exposé et par sa motivation à apprendre l'italien. D'une part, la distance typologique entre le tigré (langue sémitique éthiopienne SOV) et l'italien oppose Hagos à John, dont la vitesse d'apprentissage est certainement liée aux correspondances entre anglais et italien et surtout aux nombreuses bases lexicales communes aux deux langues en contact¹⁶. D'autre part, l'*input* auquel Hagos est exposé semble être assez pauvre à cause des conditions familiales et des rapports d'amitié, pour lesquels il emploie le tigré, et malgré son assiduité au cours d'italien¹⁷. Cela oppose Hagos à Markos et à Peter, qui ont des rapports sociaux plus riches et emploient l'italien. De plus, à conditions de contact linguistique égales, Markos s'oppose à Hagos par sa motivation à s'intégrer dans le pays d'immigration, ayant quitté sa patrie à cause de la situation de guerre, alors que Hagos a simplement rejoint sa famille.
- 12 Ces conditions expliquent le lent développement de l'interlangue de Hagos et les nombreuses difficultés de compréhension et de production qui caractérisent les

séances et auxquelles on fait face en ayant recours à l'anglais comme langue véhiculaire ou bien à l'aide d'autres apprenants présents aux séances, qui traduisent en tigré les mots de l'interviewer¹⁸.

- 13 Dans le premier relevé, les énoncés de Hagos sont organisés selon des principes pragmatiques. On repère 37 énoncés ayant seulement un constituant focal (dont 8 avec du matériel lexical anglais), comme en (6), ligne 7, et 5 énoncés à structure thème-rhème, comme en (7), ligne 5.

(6)	[Hagos/ : 21]
7	<p>I. ? anche tu sei andato prima in Sudan e poi- al Cairo ? <i>aussi toi es allé d'abord au Soudan et après au Caire</i></p> <p>H. Cairo = Cai/ sì no <i>Cair Cai ou non</i></p> <p>I. = sì : <i>Oui</i> Etiopia- Addis Abëba <i>Ethiopie Addis-Abeba</i> <i>ah sei andato dall' Asmara ad Addis Abëba</i> <i>ah es allé de : ART Asmara à Addis-Abeba</i></p> <p>(I. Toi aussi tu es allé d'abord au Soudan et après au Caire ? - H. Caire, oui non. - I. Oui. - H. [Je suis allé d'abord] en Ethiopie, à Addis Ababa - I. Ah, tu es allé d'Asmara à Addis-Abeba)</p>

(7)	[Hagos/ : 21]
	<p>I. e i tuoi genitori- tuo padre tua madre-</p> <p><i>et les tes parents ton père ta mère</i></p> <p>? quando sono venuti in Italia ?</p> <p><i>quand sont venus en Italie</i></p> <p>5 H. cinq' anni e [mamma]THEME eh [d(u)odic' anni]RHEME</p> <p><i>cinq ans et maman eh douze ans</i></p> <p>I. ah tuo padre da cinque anni</p> <p><i>ah ton père depuis cinq ans</i></p> <p>e tua madre da dodic' anni</p> <p><i>et ta mère depuis douze ans</i></p> <p>(I. Et tes parents, ton père, ta mère, quand est-ce qu'ils sont arrivés en Italie ? - H. 5 ans et maman 12 ans - I. Ah ton père (est ici) depuis 5 ans et ta mère depuis 12 ans)</p>

- 14 L'utilisation des termes thème et rhème correspond ici à celle des termes anglais *topic* et *comment* : : dans un énoncé le rhème est lié au thème par un rapport que l'on peut définir comme « être à propos de » (ou ayant recours à un mot tiré de l'anglais, comme *aboutness*). Le thème d'un énoncé est l'entité à propos de laquelle le locuteur compte accroître les connaissances du destinataire en utilisant cet énoncé. D'autre part le rhème est la partie de l'énoncé dont l'interprétation est évaluée relativement au thème¹⁹. Dans le rhème, le constituant le plus saillant du point de vue informatif est ici appelé focus. Le focus peut être identifié sur la base de réponses à des questions partielles²⁰. Dans l'exemple (7), ligne 5, *mamma* est le thème, introduit d'abord par l'interviewer dans sa question (ligne 1), à propos duquel l'apprenant compte qu'on interprète *d(u)odic'anni*, le seul constituant du rhème de cet énoncé. Ceci répond à la question posée par l'interviewer (*quand est-ce qu'ils sont arrivés ?*) et est donc également le constituant le plus saillant du point de vue informatif. C'est un fait que dans les interlangues initiales le rhème ne contient que le focus, qui dans la plupart des cas est le seul constituant d'un énoncé, comme le montre *cinq'anni* dans l'exemple (7), ligne 5, et *Etiopia- Addis Abēba* dans l'exemple (6), ligne 7²¹.
- 15 Enfin, dans le premier entretien, Hagos n'utilise que 2 prédicats avec des arguments, à savoir *mangia* (3SG)/*mangiàno* (3PL)/*mangiare* (INF) *tè caffè* (manger du thé et du café ; 3 occurrences) et *aspeta* (3SG) *in Kartum* (attendre à Khartoum ; 1 occurrence). Hagos a *no* (non) comme morphème de négation, qui est le seul mot fonctionnel de son interlangue à ce stade. Le premier relevé montre toutefois des traces de développement de la fonction interpersonnelle, qui se manifeste dans des questions de contrôle de la compréhension, cf. à la ligne 3 de l'exemple (8).

(8)	[Hagos/ : 21]
	I. ? da quanto tempo sei qui in Italia ?
	<i>depuis combien temps es ici en Italie</i>
3	H. ? Italia? ah- *two week/ + three week*
	<i>Italie ah deux semaine trois semaine</i>
	(I. Depuis combien de temps es-tu ici en Italie ? - H. En Italie (tu veux dire) ? Ah, depuis deux semaines, trois semaines)

- 16 Six mois et deux jours après son arrivée en Italie, dans le dernier relevé, on repère 32 énoncés ayant seulement un constituant focal, 23 énoncés à structure thème-rhème, 14 phrases verbales et 4 phrases avec *che* (que), qui seront l'objet d'une discussion détaillée (V. § 4 et 5).
- 17 La morphologie verbale est très instable, comme on peut le voir dans l'exemple (9), tiré de la description des activités de l'apprenant au travail.

(9)	Hagos/ : 06 : 02]
-----	-------------------

	H.	poi- eh : ala mobile eh finisci- eh p(u)lito
		<i>après eh à : ART meuble eh finis(=2SG) eh propre/nettoyé</i>
		io- faccia(mo)
		<i>moi faisons</i>
		(Après, quand nous avons fini de nettoyer les meubles, je prépare [à dîner])

- 18 L'infinitif semble toutefois en train de s'établir comme forme de base. Il est employé aussi bien dans des contextes où il a la valeur de passé (cf. (10), ligne 9), que dans des contextes où il a la valeur de présent (cf. (11)).

(10)		[Hagos/ : 06 : 02]
	I.	? non hai visto/? non hai guardato neanche
		<i>NEG as vu NEG as regardé même pas</i>
		la *video music* ?
		<i>la vidéo musique</i>
	H.	%video %
		<i>video</i>
	A.	[en tigré]
	H.	[en tigré, 10 »]
9	H.	perchè io lavorare
		<i>parce que moi travailler</i>
		(I. Tu n'as même pas regardé les vidéo-clips ? [...] - H. Parce.que j'ai travaillé/ j'ai dû travailler)
(11)		[Hagos/ : 06 : 02]
	I.	? cosa fai ancora ?
		<i>quoi fais[2SG] encore</i>
	H.	mia madre + [...] che- lavorare- [...]
		<i>ma mère que travailler</i>

		(I. Qu'est-ce que tu fais encore ? - H. (Quand) ma mère travaille [...])
--	--	--

- 19 L'*input* scolaire se manifeste dans un petit nombre de formes qui montrent une morphologie correcte. Il s'agit d'abord de routines, comme dans le cas de *sono contento* (je suis content) illustré par l'exemple (12), ligne 1, où l'emploi de la copule est tout à fait exceptionnel à ce stade d'interlangue, comme le montre son absence à la ligne 5.

(12)		[Hagos/ : 06 : 02]
1	H.	sono contento [...]
		<i>suis content</i>
	I.	? sei contento perchè ?
		<i>es content pourquoi</i>
5	H.	sì- perchè io/ ++ mio ++ eh ++ mio ++ [tigré]
		<i>oui parce.que moi mon eh mon</i>
	A.	festa
		<i>fête</i>
	H.	festa
		<i>fête</i>
		(H. Je suis content. - I. Pourquoi es-tu content ? - H. Parce que c'est ma fête)

- 20 Ou bien il s'agit de formes qui montrent que l'apprenant connaît les règles de formation de certains temps, mais qu'il n'a pas appris leur fonction, comme dans le cas du passé composé à la ligne 9 de l'exemple (13), construit avec l'auxiliaire *avere* après la correction du mauvais choix de *essere*, mais employé à la place du présent d'habitude.

(13)		[Hagos/ : 06 : 02]
	I.	? le- guardi le partite di calcio ?
		<i>les regardes les matchs de football</i>
	H.	%no%
		non
	I.	? perchè no?

		<i>perché non</i>
	H.	<i>domenica [...]</i>
		<i>domenica</i>
9		<i>eh- son (x)/ho giocato calcio</i>
		<i>eh suis ai joué football</i>
	I.	<i>ah- ? perché vai a giocare tu ?</i>
		<i>ah parce.que vas à jouer toi</i>
		(I. Est-ce que tu regardes les matchs de football (à la télévision) ? -H. Non. - I. Pourquoi pas ? - H. Le dimanche je <i>vais</i> jouer au football. - I. Ah, c'est toi qui vas jouer)

- 21 L'inventaire des mots fonctionnels est bien plus riche que dans le premier relevé : on a plusieurs morphèmes de négation : *no* (non), *non* (ne...pas), *nente* (rien), *neanche* (non plus) ; le morphème existentiel *c'è* (il y a) ; les conjonctions *perché*²² (parce que) et *anche* (aussi). De plus, on repère *finito* (fini) et des expressions équivalentes (cf. *finisci* dans l'exemple (9)) utilisés comme bornes pour indiquer la fin des événements et on observe une meilleure habileté de négociation des arguments du discours pendant la conversation.
- 22 La comparaison entre les stades d'interlangue de Hagos après 21 jours (premier relevé) et après 6 mois de séjour en Italie (septième et dernier relevé) met en lumière l'enrichissement des moyens d'expression à la disposition de l'apprenant. Cependant elle révèle aussi que Hagos reste dans une variété prébasique pendant les cinq mois au cours desquels il a été observé. Cette variété se manifeste d'abord par la prédominance de l'organisation « pragmatique » de l'énoncé, qui concerne la totalité des énoncés du premier relevé et les 3/4 du dernier, où les structures Agent/Sujet - Verbe ne touchent qu'un cinquième des constructions²³. D'autre part, c'est cette chute qui montre le processus d'évolution vers une variété basique, à côté des premières traces de préférence pour une forme invariante du verbe et d'emploi de formes morphologiques complexes (cf. le passé composé dans l'exemple (13)) sous l'influence de l'enseignement. Par conséquent, le cas de Hagos confirme que les propositions de Wolfgang Klein s'appliquent également à l'acquisition de l'italien.

4. *Che* comme particule de *focus*

- 23 Après avoir dessiné le cadre général de l'interlangue de Hagos, on va maintenant illustrer une construction transitoire exclusive de cet apprenant, non partagée par d'autres apprenants compris dans la banque de données du « Progetto di Pavia », et qui montre bien les processus d'analyse de l'*input* à ce stade initial.
- 24 La construction dont il s'agit ici est liée à l'emploi de l'élément *che* de la langue cible, où il est à la fois conjonction et pronom, comme son pendant français *que*, employé pour signaler, de façon variable, le constituant focal de l'énoncé. Cette fonction de *che* est

illustrée par l'exemple (14), lignes 1 et 9, tiré d'une narration développée à partir d'une série d'illustrations.

(14)		[Hagos/ :04 :13]
1	H.	il primo + che _ è ragazzo + ragazzo che è *tree*
		<i>le premier CHE est garçon garçon CHE est arbre</i>
	I.	? un albero ? *tree* vuol dire albero in italiano
		<i>un arbre tree veut dire arbre en italien</i>
	H.	albero sì
		<i>arbre oui</i>
	I.	eh ? cosa fa sull' albero ?
		<i>eh quoi fait sur.l' arbre</i>
9	H.	così + (xx)- l' albero che a l ragazzo
		<i>comme.ça l' arbre CHE ? le garçon</i>
	I.	mh mh ? poi ?
		<i>mh mh ensuite</i>
		(H. Dans la première illustration il y a un garçon ; le garçon est sur un arbre. - I. Un arbre ? « Tree » ça veut dire « albero » en italien. - H. Arbre, oui. - I. Et qu'est-ce qu'il fait sur l'arbre ? - I. Comme ça. L'arbre, il y a le garçon qu'il y grimpe [?] /il y grimpe, le garçon [?]. - Et ensuite ?)

- 25 À la ligne 1, *che* signale d'abord le constituant focal *ragazzo* (garçon) par rapport à la première illustration de l'histoire, dans une construction qu'on pourrait définir comme présentative du protagoniste. Dans le deuxième énoncé de la ligne 1, le garçon est repris comme thème, dont on dit qu'il est sur un arbre. Enfin, à la ligne 9, Hagos reprend le complément circonstanciel *sur l'arbre*, introduit par l'interviewer, et par rapport auquel il mentionne le garçon, pour indiquer, ne possédant qu'un nombre limité de prédicats, qu'il y grimpe. Il s'en remet au contexte partagé par l'interviewer pour la compréhension, qui a bien lieu, comme le montre la suite de la conversation (ligne 10).
- 26 L'emploi de *che* comme particule de focus est transitoire : il apparaît après deux mois et vingt-quatre jours de séjour en Italie, se renforce au cours du troisième mois et semble être peu à peu abandonné dans les mois suivants : cf. le tableau (15), qui indique le nombre des énoncés avec et sans *che* produit à chaque séance.
- 27 (15) Énoncés introduits par *che*

Séjour	en Italie	Nombre	des énoncés
		avec <i>che</i>	(sans <i>che</i>)
1	00 :00 :21	-	(42)
2	00 :01 :06	-	(54)
3	00 :02 :24	37	(49)
4	00 :03 :08	50	(37)
5	00 :03 :22	73	(98)
6	00 :04 :13	22	(21)
7	00 :06 :02	4	(69)

- 28 Du point de vue de sa distribution dans l'énoncé, *che* marque toujours la limite entre la partie thématique et la partie focale de l'énoncé, s'intégrant parfaitement à l'intérieur de la structure la plus commune de l'énoncé à l'intérieur de cette variété prébasique, comme on l'a vu ci-dessus. La distribution de *che* dans les énoncés de Hagos est illustrée par la formule (16)²⁴.

(16)	{ <i>poi, perché</i> } (THEME/CIRCONSTANCIEL) CHE FOCUS
------	---

- 29 *Che* est toujours suivi par le constituant focal et précédé facultativement par les connecteurs *poi* (ensuite) ou *perché* (parce que) et/ou par des constituants thématiques ou circonstanciels. À côté d'énoncés ayant la structure « Thème *che* Focus », comme dans le fragment de conversation cité en (14), on peut donc avoir des énoncés formés par le seul focus précédé par *che*, comme en (17).

(17)		[Hagos/ :02 :24] (<i>che</i> FOC)
1	I.	bene- poi ? hai anche dei fratelli- delle sorelle ?
		<i>bien ensuite as aussi des frères des soeurs</i>
3	H.	sì ++ eh <i>che</i> Erètrea
		<i>oui eh CHE Erythrée</i>
		(I. Bien, ensuite, est-ce que tu as des frères des soeurs ? - H. Oui. En Erythrée)

- 30 Les cas de *che* précédé par un connecteur, à son tour suivi ou non par un élément thématique, sont illustrés en (18) et (19).

(18)		[Hagos/:03:22] (<i>poi</i> THEME <i>che</i> FOC)
	I.	e ? avete fatto le fotografie ?
		<i>et avez fait les photos</i>
	H.	c'è la fotogràfia sì
		<i>il y a la photo oui</i>
	I.	mh mh
		<i>mh mh</i>
	H.	e poi la ca :fè che la patatinè
		<i>et ensuite la café CHE la frites</i>
		(I. et vous avez pris des photos ? - H. Nous avons (?) des photos, oui. [...] Et ensuite le/au café [nous avons mangé] les frites)
(19)		[Hagos :02 :24] (<i>perchè</i> <i>che</i> FOC)
	I.	? perchè ti trovi bene ?
		<i>pourquoi te trouves bien</i>
	H.	perchè che papà- che mamma
		<i>parce.que CHE papa CHE maman</i>
		(I. Pourquoi tu te trouves bien ? - H. Parce que papa et maman sont là aussi)

- 31 Du point de vue fonctionnel, on a déjà remarqué l'emploi variable de *che*, illustré dans l'exemple (20), où l'énoncé de structure THEME *che* FOCUS de la ligne 3 est suivi (cf. ligne 8) par un énoncé de même structure mais sans *che*.

(20)		[Hagos/ : 03 : 22]
	I.	? anche il tuo papà torna a casa ?
		<i>aussi le ton papa revient à maison</i>
3	H.	sì/ no- eh l papà che - lavoro
		<i>oui non eh le papa CHE travail(le)</i>
	I.	mh mh

		<i>mh mh</i>
8	H.	eh ++ lavoro + io- a casa
		<i>eh travail(le) moi à maison</i>
		(I. Ton père il revient chez lui aussi ? - H. Oui, non, papa il travaille, moi, je reviens chez moi)

- 32 *Che* est exclu de tout contexte où on a affaire à la fonction interpersonnelle (négociation des thèmes, contrôle de la compréhension etc.), comme dans l'exemple (21), ligne 11, en réponse à une demande de compréhension, contrairement à la ligne 7, où le même élément, accompagné par *che*, a une fonction référentielle.

(21)		[Hagos/ : 03 : 08]
	I.	ah- e ? cos'è/- ? ? hai visto qualche film ?
		<i>ah et qu'est-ce as vu quelque film</i>
	H.	sì
		<i>oui</i>
5	I.	? che cosa ?
		<i>quoi</i>
7	H.	che scerifo
		<i>CHE shérif</i>
	I.	? come?
		<i>comment</i>
11	H.	scerifo
		<i>shérif</i>
		(I. Tu as vu des films ? - H. Oui. - I. Quels films ? - H. [Un film avec un] shérif. - I. Comment ? - H. Shérif)

- 33 Enfin, dans quelques exemples, *che* paraît jouer le rôle d'un élément relatif, comme dans l'exemple (22), où cette valeur, quoiqu'improbable dans cette variété prébasique caractérisée par l'absence de principes syntaxiques d'organisation des énoncés, est attestée par l'interprétation de l'interviewer (cf. ligne 3 et 5).

(22)		[Hagos/ : 02 : 24] ²⁵
	I.	<i>dunque per esempio +++ ehm</i>
		donc par exemple ehm
3	H.	<i>ehm + n(i)ve che eh + che c'è</i>
		ehm neige CHE eh CHE EXISTENTIEL
5	I.	<i>che viene/ che cade giù dal cielo</i>
		RELvien RELtombe en bas du ciel
		(I. Alors, par exemple ... - H. il y a la neige/ la neige qu'il y a (?) - I. qui tombe du ciel)

5. L'origine de *che*

- 34 Après avoir considéré les caractéristiques de distribution et de fonction de *che* dans l'interlangue de Hagos, il convient maintenant de proposer une explication de l'origine de *che* chez Hagos, origine qu'on peut ramener tout d'abord à l'influence de l'*input*, mais dans laquelle la langue maternelle de l'apprenant ne joue pas un rôle secondaire, comme on va le démontrer.

5.1. L'*input*

- 35 La cause première du développement de *che* dans l'interlangue de Hagos est sa fréquence dans la langue cible, aussi bien en termes généraux, c'est-à-dire dans l'usage des natifs, qu'en termes particuliers, c'est-à-dire par rapport aux caractéristiques des interactions entre Hagos et l'interviewer. D'une part, selon les données du dictionnaire de fréquence de l'italien parlé (le LIP [Lessico di frequenza dell'italiano parlato], cf. De Mauro *et alii*, 1993) *che* est parmi les quinze mots les plus fréquents, en fonction de pronom (rang 10) comme de conjonction (rang 12)²⁶. D'autre part, au cours des séances, l'interviewer conduit la conversation en posant de nombreuses questions sur les activités de l'apprenant. Cela augmente la fréquence de *che* en fonction de pronom interrogatif (quoi, quel) en tête de phrase, position saillante, et donc aisément identifiable par l'apprenant, qui, on le rappelle, a beaucoup de problèmes de compréhension.
- 36 *Che* entre dans l'interlangue de Hagos par l'intermédiaire de répétitions des questions de l'interviewer et y forme des schémas du type '*che* + X', où X peut être un mot ou un groupe de mots.
- 37 La première étape de ce processus est illustrée en (23), lignes 1 et 3.

(23)		[Hagos/ : 02 : 24]
1	I.	? con che libro hai studiato ?

		<i>avec quel livre as étudié</i>
3	H.	<i>che libro hai (stu)</i>
		<i>quel/CHE livre as étu</i>
	I.	<i>? quale ?</i>
		<i>quel</i>
	H.	<i>? guale ?</i>
		<i>quel</i>
		<i>(I. Avec quel livre as-tu étudié ? - H. Quel livre - I. Quel ? - H. Quel ?)</i>

- 38 L'emploi de schémas introduits par *che* est illustré par (24), tiré du troisième relevé, où *che* fait sa première apparition.

(24)		[Hagos/ : 02 : 24]
	I.	<i>? che cos' hai fatto ?</i>
		<i>quoi as fait</i>
	H.	che : +++ ehm + in- casa + che + là fuori ++ adesso +
		<i>CHE ehm dans maison CHE là dehors maintenant</i>
		che +++ che lavoro- lavoro che + eh + che +
		<i>CHE CHE travail(le) travail(le) CHE eh CHE</i>
		come si chiama ++ che la- borta che lavora
		<i>comment se appelle CHE la porte CHE travaille</i>
		sì- là mh hesta
		<i>oui là mh ceci (?)</i>
	I.	ah ho capito- hai liberato la porta di casa-
		<i>ah ai compris as dégagé la porte de maison</i>
		hai spalato la neve
		<i>as déblayé la neige</i>

	(I. Qu'as-tu fait ? - H. Chez moi, dehors, maintenant, j'ai travaillé, comment dit-on ? C'est à la porte que j'ai travaillé - I. Ah, j'ai compris. Tu as dégagé la porte de ta maison, tu as déblayé la neige)
--	--

39 L'exemple (24) montre une interdépendance directe entre la question de l'interviewer commençant par *che* (*cosa*) interrogatif et la réponse de l'apprenant commençant par le même élément. Néanmoins l'emploi de *che* par Hagos, bien qu'il ait ses racines dans les caractéristiques de l'*input* qu'on vient de décrire, est tout à fait autonome. En effet, parmi les trois combinaisons pertinentes, sur les quatre possibles, de présence ou d'absence de l'élément *che* dans les séquences d'énoncés de l'interviewer (I.) et de Hagos (H.), indiquées dans la partie gauche du tableau (25), lignes (i) à (iii), les cas de discordance (c'est-à-dire les cas (ii) et (iii) du tableau) sont largement prédominants dans tous les entretiens, comme l'indique la partie droite du tableau.

(25)	<i>Che</i> dans l' <i>input</i> ²⁷
------	---

	I.	H.	3.	4.	5.	6.	7.	
(i)	+	+	7	10	6	2	0	(cf. (21) l.5,7)
(ii)	+	-	4	10	4	3	2	(cf. (24) l.5,7)
(iii)	-	+	18	19	18	6	2	(cf. (17) l.1,3)
(iv)	-	-	non pris	en	compte			

40 L'indépendance par rapport à l'*input* est démontrée par l'exemple (26), tiré lui aussi du premier relevé pertinent pour l'emploi de *che*, où Hagos ne l'emploie pas en réponse (ligne 7) à une question elliptique du verbe à la ligne 5 (*Quel travail fait-elle, ta mère ?*) qui reproduit, par pur hasard, le schéma « *che* + mot ».

(26)	[Hagos/ : 02 : 24]
	I. ehm capito- ehm- e ? cosa fa là ? ? non lo sai ?
	ehm compris ehm et quoi fait là NEG le sais
	H. s'ì =
	oui
5	I. = ? che lavoro ?
	quel travail

7	H.	lavora
		<i>travaille</i>
		(I. Compris. Et qu'est-ce qu'elle fait là ? Tu ne le sais pas ? - H. Oui. - I. Quel travail ? - H. Elle travaille)

- 41 Enfin, on ne peut oublier l'effet de renforcement induit par l'interviewer lui-même, qui reprend souvent dans ses énoncés un *che* de l'apprenant, en l'interprétant comme une marque de relatif, comme dans l'exemple (27), ligne 5 et surtout ligne 9. Ici l'utilisation d'une onomatopée comme stratégie de *foreigner talk* (xénolecte) pour signifier le fait d'être frappé par une boule de neige dans un contexte de proposition relative introduite par *che*, produit paradoxalement un énoncé à structure « *che* + mot » semblable à ceux de l'apprenant.

(27)		[Hagos/ : 02 : 24]
	I.	? perchè non ti piace ?
		<i>pourquoi NEG te plaît</i>
3	H.	perchè + bèlla + che- +
		<i>parce.que boule CHE</i>
5	I.	? che si tira ?
		<i>REL on tire</i>
	H.	sì
		<i>oui</i>
9	I.	che bam
		<i>REL bam</i>
		(I. Pourquoi tu ne l'aimes pas [la neige] ? - H. Parce que la boule de neige ... - I. Qu'on tire ? - H. Oui - I. Qui fait « bam » [quand elle frappe quelqu'un])

5.2. La langue maternelle

- 42 A l'effet de l'input qu'on vient de décrire dans la section 5.1. s'ajoute celui de la langue maternelle, le tigré, qui possède une conjonction remarquablement semblable du point de vue phonétique à l'italien *che*, à savoir *kë* (ou *ki*), préfixé au verbe, dont elle change le signifié temporel ou modal (Conti Rossini 1940 : 58)²⁸. Les contextes d'emploi de la conjonction tigrée sont illustrés dans les exemples suivants.

(28)	k-i-gebbër	iy-u		
	KE-3M-faire :IMPF(SG)	être-3SG.M		
	(Il fera ; littér. : Qu'il-fait/faisait il-est)			
(29)	kë-të-neql-u-do			
	KE-2-partir :IMPF-PL.M-INTERR			
	(Voulez-vous partir ? ; littér. : Que vous partez ?)			
(30)	genzeb	kë-të-rekkëb	˘adwa	kid
	argent	KE-2-trouver :IMPF(SG.M)	Adoua	va
	(Va à Adoua, pour que tu trouves de l'argent) ²⁹			

- 43 La conjonction dont il s'agit ici marque les verbes des propositions subordonnées, comme dans le cas de la proposition finale de l'exemple (30) et dans le cas de l'exemple (28) aussi. Il est légitime d'interpréter cette construction utilisée pour l'expression du futur comme une sorte de subordination à l'auxiliaire *iyu*. Elle se retrouve aussi dans les questions directes, où elle ajoute un sens modal au contenu propositionnel de l'énoncé (exemple (29))³⁰.
- 44 On peut supposer que, parmi les trois emplois de la conjonction tigrée, c'est son utilisation dans les questions qui a favorisé l'identification et la segmentation de l'élément italien *che* dans des contextes interrogatifs identiques et son utilisation autonome, comme on l'a vu, dans l'interlangue.
- 45 Il s'agit donc ici d'une influence très particulière de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage de la langue cible : on n'a pas affaire à une interférence, mais plutôt à une fonction de soutien que la langue maternelle peut avoir dans la tâche de découvrir les unités lexicales et morphématiques de la langue cible pendant les premiers stades. Ceci est vérifié par le rôle tout à fait original que joue *che* dans la variété de Hagos et qui ne peut être ramenée ni à la langue maternelle ni à la langue cible³¹.

6. Conclusions

- 46 Sur la base des arguments qui viennent d'être présentés, l'évolution de l'emploi de l'élément *che* comme marque de rhème par Hagos peut être répartie en trois phases, illustrées dans le schéma suivant.

(31)	Phases de	développement de <i>che</i>	
------	-----------	-----------------------------	--

1ère phase :	00 :00 :21 – 00 :01 :16	(relevés : 1,2)
2ème phase :	00 :02 :24 – 00 :03 :22	(relevés : 3,4,5)
3ème phase :	00 :04 :13 – 00 :06 :02	(relevés : 6,7)

- La première phase est attestée par les deux premiers relevés, entre 21 jours et un mois et demi de séjour en Italie. Dans cette phase, caractérisée par de fortes difficultés de compréhension, Hagos reconnaît un élément *che*, qui se retrouve très fréquemment dans les énoncés de la langue cible, et surtout dans les énoncés de l'interviewer, qui ressemble, quant à sa forme, à la conjonction tigrée *kě* et qui paraît, comme celle-ci, au début des questions (cf. (29)).
 - La deuxième phase est attestée par les relevés 3, 4 et 5 (entre environ deux mois et quatre mois de séjour en Italie). Dans cette phase, *che* est d'abord utilisé avec tout mot ou constituant de la langue cible, comme une sorte de schéma (cf. (24))³². Peu à peu l'emploi de *che* se restreint aux constituants focaux et *che* est intégré dans l'organisation des énoncés qui, dans cette variété prébasique, obéit à des principes pragmatiques (cf. (18), (19)). *Che* semble être exclu des énoncés qui ont pour but la régulation des interactions (cf.(21)).
 - Dans la dernière phase, qui est attestée par les relevés 6 et 7 (entre environ quatre mois et demi et six mois de séjour en Italie), l'emploi de *che* devient de plus en plus rare (cf. tableau (15)) et on peut supposer que dans la suite de son apprentissage Hagos l'abandonne définitivement.
- 47 Dans le cadre général de la variété de Hagos, qui affiche, pendant les cinq mois d'observation, les traits caractéristiques d'une variété prébasique, comme on l'a vu dans la section 3, le déclin de l'emploi de *che* est un autre indice d'évolution de l'interlangue de Hagos vers une variété basique. Le déclin de *che* est parallèle à l'accroissement du nombre d'énoncés à structure AGENT/SUJET-VERBE (voir les données relatives aux phrases verbales dans la section 3), qui ne paraissent pas favoriser son emploi. En effet, on a un seul exemple de *che* dans une phrase verbale, rapportée dans l'exemple (32), où *che* se trouve avant l'objet, c'est-à-dire avant le constituant focal d'une phrase SVO dans ce contexte, ce qui confirme les arguments illustrés dans les sections 4 et 5.

(32)	[Hagos/ :04 :13]
H.	dopo
	<i>ensuite</i>
I:	dopo ? cosa ?
	<i>ensuite quoi</i>
H.	dopo ho visto- che televisione
	<i>ensuite ai vu CHE televisione</i>
	(H. Ensuite ... - I. Ensuite qu'as-tu fait ? - H. Ensuite j'ai regardé la télévision)

- 48 Dans une perspective de comparaison des processus d'apprentissage des deuxièmes langues, la valeur de *che* développée par Hagos est le résultat d'une stratégie de marquage de la borne entre thème et rhème qui a été observée parmi plusieurs apprenants de langues cibles différentes, bien qu'ils aient recours à des moyens variés.
- 49 Du point de vue fonctionnel, l'emploi de *che* par Hagos est proche de celui de *is(a)* par un apprenant aux stades initiaux de l'anglais (langues maternelles hmong et lao) étudié par Huebner (1983 : 104-119), et qui l'a dérivé de la copule anglaise *is*³³. C'est également la copule qui est utilisée pour marquer la borne entre thème et rhème chez un apprenant plus avancé du néerlandais (cf. Klein & Perdue, 1992 : 205-206)³⁴ et pour la construction thématique du discours chez des apprenants d'anglais et de français (cf. l'utilisation de [se] < *c'est* chez des apprenants qui ont l'espagnol comme langue maternelle, comme l'ont montré Chevalier (1986 : 26-28) et Trévisé (1986))³⁵.
- 50 D'autre part on peut relier le *che* de Hagos à l'emploi de *que* « comme élément de liaison » par un apprenant de français (langue maternelle espagnol) étudié par Chevalier (1986 : 25-26) et illustré dans l'exemple suivant.

(33)	oui o <i>otra</i> chose [ke] por <i>esemplo</i> [yo ale a paje]
	(Chevalier 1986 : 25)

- 51 Ces usages, même s'ils sont relativement indépendants de la langue cible, rappellent les procédés de segmentation de l'information que l'on retrouve en français et en italien natifs et qui entraînent l'emploi de *qui/que* et de *che*, comme dans les exemples (34)³⁶.

(34)	a.	Jusqu'à six heures que je me couche
	b.	E i marciapiedi che erano rotti
		<i>et les trottoirs qui étaient impraticables</i>
		e mia madre che si lamentava
		<i>et ma mère qui se plaignait</i>

- 52 Ce procédé, que l'on pourrait ramener aux stratégies de thématisation qui ont recours à l'emploi de particules énonciatives à l'oral (cf. Fernandez 1994), a été grammaticalisé en gascon dans l'emploi de *que* avant le verbe, autrement dit comme marque du rhème de la proposition, comme dans l'exemple suivant :

(35)	Lo men frair que 't volerè parlar
	<i>le mon frère QUE te voudrait parler</i>
	(Mon frère voudrait te parler ; Wheeler 1987 : 274)

- 53 En conclusion, l'analyse des données de Hagos présentée ci-dessus nous a permis tout d'abord d'observer dans les détails une construction unique parmi les apprenants initiaux de l'italien, mais avec des correspondances intéressantes chez des apprenants d'autres langues, qui montre une fois de plus les processus actifs dans l'apprentissage des deuxième langues dès les premiers temps d'exposition à la langue cible. La description de la diffusion et du déclin de cette construction particulière nous a permis aussi d'étayer d'une façon indirecte la définition de la variété initiale de Hagos. Enfin, dans une perspective plus générale, l'étude détaillée de l'interlangue de Hagos a permis l'identification de deux stades successifs du début de l'acquisition, les variétés prébasique et basique, dans le cas de l'italien langue cible, comme cela avait été fait pour l'acquisition d'autres langues européennes.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSEN, R. (1983). « Transfer to somewhere », in S. Gass et L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*, Rowley (Mass.), Newbury House: 177-201.
- BANFI, E. (a cura di) (1993). *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, Bari : Laterza.
- BANFI, E. & P. CORDIN (a cura di) (1990). *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Atti del XXIII Congresso della Società di Linguistica Italiana, Trento/Rovereto, 18-20 maggio 1989, Roma : Bulzoni.
- BENDER, M.L., H. FULASS & R. COWLEY (1976). « Two Ethio-Semitic Languages », in M.L. Bender et alii (eds.). *Language in Ethiopia*, London, Oxford University Press: 99-119.
- BERNINI, G. (1990). « Lo sviluppo di paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda », in G. Bernini & A. Giacalone Ramat (a cura di): 81-101.
- BERNINI, G. (1994a). « Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri », in A. Giacalone Ramat & M. Vedovelli (a cura di) : 271-296.
- BERNINI, G. (1994b). « La banca dati del "Progetto di Pavia" sull'italiano lingua seconda », *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*.
- BERNINI, G. & A. GIACALONE RAMAT (1990). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano : Franco Angeli.
- BERRETTA, M. (1990a). « Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano come L2 », in G. Bernini & A. Giacalone Ramat (a cura di) : 51-80.
- BERRETTA, M. (1990b). « Il futuro in italiano L2 », *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e letterature comparate* (Bergamo) : 147-188.
- BERRETTA, M. (1990c). « Morfologia in italiano lingua seconda », in E. Banfi & P. Cordin (a cura di) : 181-201.
- BERRETTA, M. & G. CROTTA (1991). « Italiano L2 in un soggetto plurilingue (cantonese - malese - inglese) : sviluppo della morfologia », *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 20/2 : 285-331.

- BERRUTO, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma : Nuova Italia Scientifica.
- BERRUTO, G. (1991). « *Fremdarbeiteritalienisch : fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca* », *Rivista di Linguistica* 3/2 : 333-367.
- BERRUTO, G., B. MORETTI. & S. SCHMID (1990). « *Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo* », in E. Banfi & P. Cordin (a cura di) : 203-238.
- CEREIA FUSO, P. (1988). *L'acquisizione della temporalità in italiano da parte di tre parlanti anglofoni*. Università di Pavia. Tesi di laurea.
- CHEVALIER, J.-C. (1986). « *Structuration d'un discours français par un migrant, apprenant en milieu naturel* », *Langue française* 71 : 17-31.
- CONTI ROSSINI, C. (1940). *Lingua tigrée. Parte prima. Elementi grammaticali ed esercizi*. Milano : Mondadori.
- DE MAURO, T., F. MANCINI, M. VEDOVELLI & M. VOGHERA (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Roma: Etaslibri.
- DEULOFEU, J. (1988). « *La syntaxe de que en français parlé et le problème de la subordination* », *GARS, Recherches sur le français parlé* 8 : 79-104.
- FAVARO, G. (1988). « *Esperienze di insegnamento dell'italiano a stranieri immigrati in area milanese* », in A. Giacalone Ramat (a cura di). *L'italiano tra le altre lingue : strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino : 41-52.
- FERNANDEZ, M.M.J. (1994). *Les particules énonciatives*, Paris : Presses Universitaires de France.
- 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 (a cura di) : 13-38.
- GIACALONE RAMAT, A. (1993). « *Italiano di stranieri* », in A.A. Sobrero (a cura di). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari, Laterza : 341-410.
- GIACALONE RAMAT, A. & M. VEDOVELLI (a cura di) (1994). *Italiano lingua seconda / lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, Siena, 5-7 novembre 1992. Roma: Bulzoni.
- GUNDEL, J.K. (1988). « *Universals of topic-comment structure* », in M. Hammond, E. Moravcsik & J. Wirth (eds.), *Studies in syntactic typology*, Amsterdam, Benjamins: 209-239.
- HAGEGE, C. (1985). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris : Fayard (traduction italienne : *L'uomo di parole. Linguaggio e scienze umane*, Torino: Einaudi, 1989).
- HETZRON, R. (1987). « *Semitic languages* », in B. Comrie (ed.). *The World's Major Languages*, London, Croom Helm: 654-663.
- HUEBNER, T. (1983). *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*, Ann Arbor: Karoma.
- KELLERMAN, E. (1984). « *The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage* », in A. Davies, C. Cripser & A. Howatt (eds.). *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press: 98-122.
- KLEIN, W. (1994). « *Learning how to express temporality in a second language* », in A. Giacalone Ramat & M. Vedovelli (a cura di): 227-248.
- KLEIN, W. & C. PERDUE (1992). *Utterance Structure*, Amsterdam : Benjamins.

NEMSER, W. (1971). « Approximate systems of foreign language learners », *International Review of Applied Linguistics* 9: 115-124.

PERDUE, C. (1984). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. A Field Manual*. Rowley (Mass.) : Newbury House.

TREVERSE, A. (1986). « L'émergence et la spécification des marqueurs de prédication en langue 2 », in A. Giacomi & D. Véronique (éds.), *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*. Tome I, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence : 367-381.

VERONIQUE, D. (1994). « Premières étapes de l'émergence de constructions grammaticales en français langue étrangère », in A. Giacalone Ramat & M. Vedovelli (a cura di) : 139-151.

WHEELER, M.W. (1987). « Occitan », in M. Harris & N. Vincent (eds.). *The Romance Languages*. London, Routledge : 246-278.

NOTES

1. Cette contribution présente une partie des résultats obtenus dans le projet de recherche « Dalla pragmatica alla sintassi : varietà di apprendimento » [De la pragmatique à la syntaxe : variétés d'apprentissage] (fonds MURST 40 %, 1992-1994 (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica)). Une version préalable de cette contribution a été présentée à l'occasion de la rencontre du « Progetto Vigoni » sur l'apprentissage de langues secondes (Freie Universität Berlin et Università degli Studi di Pavia) qui a eu lieu à Berlin du 24 au 27 juin 1994. Je suis reconnaissant à Bernt Ahrenholz, Marina Chini, Marina Crespi, Norbert Dittmar, Anna Giacalone Ramat, Daniela Petino et Martina Rost-Roth pour les précieuses remarques qu'ils m'ont faites pendant la discussion à Berlin et à deux lecteurs anonymes pour les conseils qu'ils m'ont donnés. Je suis aussi reconnaissant à Didier Conejo (Pavie), qui a bien voulu faire la révision du texte français. L'auteur est naturellement le seul responsable des erreurs qu'on pourra découvrir dans ce travail.
2. « Pre-basic variety » et « basic variety » dans l'original anglais. Les deux variétés initiales sont suivies par un stade de développement ultérieur (*further development*, cf. Klein & Perdue, 1992 : 315-323 ; Klein, 1994 : 240).
3. Sur le cadre théorique et les résultats du « Progetto di Pavia », voir Giacalone Ramat (1990) et (1993) ainsi que la « Présentation » de ce numéro d'*Aile*. Pour l'organisation de la banque de données, je renvoie à Bernini (1994).
4. Pour les caractéristiques des stades initiaux de l'apprentissage du français, de l'allemand et de l'anglais, je renvoie aux études recueillies par Emanuele Banfi (1993). Pour le français en particulier, voir aussi Véronique (1994).
5. L'inférence est justifiée par le fait que, d'une part, l'absence de toute morphologie verbale est un indice du manque de différenciations catégorielles dans le lexique, ce qui écarte la possibilité d'organiser l'énoncé selon des principes syntaxiques ; et que, d'autre part, la présence de verbes avec une forme invariante ou des oppositions morphologiques permet de passer des principes pragmatiques de construction de l'énoncé à des principes sémantico-syntaxiques (Agent - Verbe ou bien Sujet - Verbe). Les stades 1 et 2 du schéma (1) paraissent correspondre aux interlangues « très primitives », « initiales » et « post-initiales » repérées par Berruto, Moretti et Schmid (1990 : 204) sur le continuum des variétés d'apprentissage de l'italien en Suisse alémanique et qui sont parlées par des travailleurs qui ont des langues sources différentes (portugais, espagnol, grec, turc etc.). Cependant, la situation de l'apprentissage de l'italien en Suisse alémanique, caractérisée par le mélange d'éléments dérivant de plusieurs langues romanes et par des traits de

pidginisation (cf. Berruto, 1991) n'est pas aisément comparable à celle de l'apprentissage de l'italien en Italie.

6. Dans le cadre théorique du « Progetto di Pavia » (cf. Giacalone Ramat 1990 : 17), on part des formes attestées dans le discours des apprenants pour en reconstituer la fonction dans l'interlangue, en les indiquant par les mêmes termes grammaticaux que pour la langue cible, dont elles reproduisent la morphologie. Aussi désignera-t-on par le terme « Participe Passé » une forme comme *presato* (pris ; cf. exemple (5) ci-dessous), qui n'existe pas dans la langue cible mais qui est caractérisée par le morphème *-ato*, sans que cela implique l'attribution de la même valeur fonctionnelle de passé résultatif que dans la langue cible. Ces quatre stades correspondent à la séquence de développement du système verbal italien étudiée en détail par Berretta (1990b).

7. Conventions adoptées pour la transcription :

[X/00 :00 :00] : nom de l'apprenant et durée du séjour en Italie en années, mois et jours ;

nouvelle ligne sans renforcement : début d'énoncé déclaratif ;

nouvelle ligne avec renforcement : suite d'énoncé ;

?... ? : début et fin d'énoncé interrogatif ;

- : à la fin d'un mot indique intonation suspensive (habituellement accompagnée par l'allongement d'une voyelle finale) ;

virgule : césure dans la courbe intonative sans pause ;

!... ! : emphase ;

MAJUSCULE : haut volume ;

% % : bas volume ;

+ ++ +++ : pauses de durée croissante (à partir de 1/2 » jusqu'à 3 » environ, la durée de pauses plus longues est indiquée en secondes) ;

/ : autocorrection par le locuteur ;

« » : discours rapporté ;

* * : éléments non italiens ;

& : borne d'énoncés ou de parties d'énoncé superposés ;

= : borne entre énoncés de locuteurs différents qui se suivent sans pause ;

() : éléments à peine audibles ;

(x) : syllabe incompréhensible ;

[] : notes du transcripateur ;

[...] : expurgations ;

CNV : communication non verbale.

8. Dans l'apprentissage de l'italien, la forme de base proprement dite est une forme du singulier du présent de l'indicatif, le plus souvent la troisième ou la deuxième, mais l'infinitif y apparaît lui aussi fréquemment avec une nuance de modalisation non actuelle, cf. Berretta (1990a). Dans l'exemple (3), en particulier, la forme *studio* pourrait bien être interprétée comme une forme nominale avec le sens du français *étude*, le contexte et le répertoire lexical de Markos en écartant l'interprétation dans le sens du français *bureau*.

9. L'exemple est tiré d'une conversation sur la journée de Markos, un érythréen dont le processus d'apprentissage est présenté dans la discussion du tableau (5).

10. *Presato* est donc marqué doublement comme participe passé, selon le modèle plus fréquent de la première conjugaison, aussi bien régulier (cf. *lavora* '(il) travaille' vs. *lavorato* 'travaillé') qu'irrégulier (cf. *va* [(il) va] vs. *andato* [allé]), alors que *prenduto*, qui apparaît à côté de *venuto* dans l'exemple (4), est formé selon le modèle de la deuxième conjugaison en éliminant toute irrégularité dans la base lexicale (cf. *prende* vs. *prenduto*). La morphologie des variétés d'apprentissage de l'italien est traitée en détail par Berretta (1990c).

11. L'exemple est tiré d'un récit des événements de guerre vécus en partie par l'apprenant, également érythréen.

12. On ne tient pas compte ici des apprenants fossilisés comme les chinois étudiés par Giacalone Ramat (1990), à cause des problèmes particuliers qu'ils posent.
13. La morphologie verbale des premiers relevés de Markos est analysée par Bernini (1990 : 85).
14. L'organisation didactique des cours d'italien pour étrangers est présentée par Favaro (1988).
15. La méthode de recueil avait été établie par les membres du « Progetto di Pavia ». Voir Giacalone Ramat (1990), (1993) pour les détails.
16. La classification génétique du tigré est la suivante : tigré < éthiopien N(ord) < sémitique éthiopien < sémitique S(ud) < sémitique < afroasiatique, cf. Hetzron (1987 : 655). Selon les termes de classification typologique fondée sur l'ordre des mots, le tigré est une langue SOV, c'est-à-dire à ordre Sujet-Objet-Verbe, possédant des prépositions et des syntagmes complexes avec des postpositions à côté de prépositions ; dans le syntagme nominal l'adjectif, la proposition relative et le génitif précèdent le nom, mais ce dernier peut aussi le suivre, cf. Bender *et al.* (1976 : 107-119). Outre la distance typologique entre langues sources et langue cible, une autre raison qui peut rendre compte du comportement différent de Hagos et de John est le degré de scolarisation, lié à la différence d'âge des deux apprenants (15 et 28 ans).
17. L'enseignement paraît être orienté sur la grammaire, comme en témoigne l'apprenant lui-même (cf. [Hagos/ :06 :02] I. *tu- che cos'hai fatto- ? che cos'hai imparato ?* - H. *%mh passato prossimo %* (I. Toi, qu'as-tu fait ? qu'as-tu appris ? - H. Le passé composé) et avoir peu d'effets sur le développement général de l'interlangue de Hagos. Il se manifeste surtout par des routines qui apparaissent dans les dernières séances (Cf. ci-dessous).
18. Par exemple : [Hagos/ :00 :21] I. *e : ? sei venuto con l'aeroplano o con la nave ?* - H. *con eh (*plan*) *flight** (I. Es-tu venu en avion ou en bateau ? - H. En *plane*, *flight*); [Hagos/ :06 :12] I. *? chi si è sposato ? ++ ? chi ha fatto il matrimonio ?* - A. [en tigré] - H. *%no nente %* (I. Qui s'est marié ? Qui a fait le mariage ? - [A traduit en tigré] - H. Non, rien).
19. Cf. Hagège (1985/1989 : 218-219), où thème et rhème sont opposés selon les fonctions de support et d'apport d'information. Selon Gundel (1988 :210), qui donne une définition formelle des deux notions, non seulement le rhème est utilisé pour accroître les connaissances du destinataire à propos du thème, mais il sert aussi à demander des informations à propos du thème (cf. la question de l'interviewer dans l'exemple (7), ligne 1 et 3), ou bien pour inviter le destinataire à accomplir une action relativement au thème, comme le montre l'exemple italien suivant : (pendant le dîner, en tournant les yeux vers le panier de fruits, le locuteur invite son hôte à se servir) *la frutta - t'arrangi* (les fruits (thème) - tu te débrouilles [rhème]).
20. Les constituants focaux ainsi déterminés correspondent à ceux identifiés par Klein & Perdue (1992 : 305-308), bien que là *focus* soit en opposition avec *topic*, défini comme « set of alternative possibilities », et constitue la possibilité « which is selected and specified » (p. 305).
21. On peut interpréter *Etiopia- Addis Abēba* comme un seul constituant complexe, c'est-à-dire « à Addis-Abeba en Ethiopie », ou bien comme une séquence de deux constituants focaux, c'est-à-dire « (Je suis allé d'abord) en Ethiopie, (Je suis allé d'abord) à Addis-Abeba ».
22. Hagos se conforme à la hiérarchie qui semble régler l'apparition des premières conjonctions dans l'apprentissage de l'italien et selon laquelle *perché* est suivi par *quando* (quand), *se* (si) et *che* (que) (cf. Bernini 1994a : 276).
23. Cf. le principe « controller first » proposé par Klein & Perdue (1992 : 302-303).
24. Dans un seul cas *che* semble être en tête d'énoncé, placé avant le thème/circonstantial, cf. [Hagos/ :02 :24] *che Asmēra : Asmēra- piace-* ([A] Asmara, ça me plaît).
25. L'exemple (22), tiré de l'entretien où *che* paraît pour la première fois (voir tableau (15)), atteste que dans l'interlangue de Hagos ce n'est pas une forme née par confusion avec *c'è* et possédant, comme celle-ci, la valeur d'existential. Cf. aussi l'exemple (18), ligne 3, et : *simgaticat + e che : + c'è lavoro*, litt. : syndicat (?) euh CHE il y a travail, (On peut aller au syndicat pour les papiers de travail) (00 :03 :08).

26. La polyvalence fonctionnelle de *che* selon les variétés de langue a été le sujet de nombreuses études de sociolinguistique, cf. surtout Berruto (1987 : 68-69). Le même phénomène est partagé par d'autres langues romanes et notamment par le français, cf. Deulofeu (1988).
27. Pour chaque relevé, on a compté uniquement les séquences d'énoncés de l'interviewer (I.) et de Hagos (H.) où il y a au moins un *che*. On n'a pas compté les énoncés de Hagos qui contiennent un *che*, mais qui ne sont pas des répliques à des énoncés de l'interviewer. Ainsi, en (24), parmi les 5 cas de *che* + mot, seul le premier a été compté.
28. La ressemblance phonétique ressort par l'intermédiaire de la phonologie de l'interlangue de Hagos, qui reproduit comme voyelles centrales les [e] atones de la langue cible. Dans les exemples tigrés (28)-(30), la conjonction *kë* est glosée par KE, solution de facilité, qui reproduit sa forme et laisse l'interprétation fonctionnelle à la charge de la traduction en français.
29. Il est intéressant de remarquer, marginalement, que la traduction en italien parlé de cet exemple présente par hasard une structure semblable au tigré : *Va' a Adua che fai / trovi i soldi'* (VO [CHE VO], cf. tigré [O KE-V] OV), alors que Conti Rossini (1940 : 58) donne la traduction suivante : *Vai a Adua, affinché trovi del denaro*.
30. On n'a pas de preuves permettant d'affirmer que la fonction du *kë* tigré comme marqueur de subordination puisse se retrouver dans l'emploi de *che* comme marque de relatif chez Hagos. Le relatif tigré, qui a la forme *zë*, partage en effet avec cette conjonction la position préverbale. Il est néanmoins improbable qu'on retrouve une structure syntaxique aussi complexe dans une variété prébasique, comme on l'a vu ci-dessus.
31. Dans cette perspective, l'emploi de *che* par Hagos est une illustration de l'autonomie des systèmes d'interlangue déjà proposée par Nemser (1971). Il illustre aussi l'interrelation étroite entre degré de développement de la langue cible et possibilité d'y transposer et d'y intégrer des éléments de la langue maternelle (cf. Andersen, 1983 ; Kellerman, 1984).
32. Et même en début d'énoncés qui, faute de mots italiens, sont poursuivis en tigré, cf. [Hagos/ : 02 : 24] I. *ah ah- una famiglia (e) la guerra* - H. *sì* - I. *? dove ?* - H. *CHE a-* (en tigré) - A. *uno in un paese (xxx) un nome* (I. Ah, une famille et la guerre. - H. Oui. - I. Où ? - H. [en tigré] - A. [traduit] dans un village, dont le nom est ...).
33. Cf. T. *How many people were eating ?* - G. *piipow -n- ste' -n- wer iiting, ISA trii tawsan* (litt. : gens être manger ISA trois mille) (T. Combien de personnes étaient en train de manger ? - G. Il y avait trois mille personnes qui étaient en train de manger) (traduction originale : *Three thousand people were eating*, Huebner, 1983 : 107).
34. Cf. *Hij is komt huis*, litt. : *lui COPULE vient maison* (Klein & Perdue, 1992 : 205). En réalité, selon les auteurs, la copule pourrait aussi être interprétée comme une marque de la forme finie du verbe dans le processus de développement de la « Finite Utterance Organization ».
35. Cf. *and big girl [iz] go away* (Klein & Perdue 1992 : 85), où la copule semble marquer la réintroduction de la jeune fille dans le discours ; cf. aussi *moi <aprânde> le français <se> difficile pero ...* (Trévisé 1986 : 371).
36. L'exemple français (34a) est tiré de Chevalier (1986 : 25). L'exemple italien (34b) est tiré d'un récit d'une panne de moteur qui avait obligé le narrateur et sa mère à quitter l'auto sur une route impraticable.

RÉSUMÉS

Les données de quatre apprenants de l'italien à un stade initial vérifient l'hypothèse, proposée par Wolfgang Klein pour l'anglais et l'allemand, qu'au début de l'apprentissage d'une langue seconde on peut repérer deux stades de développement appelés variété prébasique et variété basique, respectivement caractérisées par une structure pragmatique et une structure syntaxique des énoncés. Les variétés prébasiques se développent de façon graduelle sous l'effet combiné de l'*input* et du recours à la langue maternelle : c'est ce qu'illustre l'exemple de la conjonction italienne *che*, utilisée par un apprenant érythréen comme marque de focus.

The data of four early learners of Italian as a second language are reviewed in order to check whether the identification of two developmental stages in early learner varieties, suggested by Wolfgang Klein for English and German, may hold for Italian too. The four learners provide evidence of a prebasic variety, characterised by the pragmatic structure of the utterances, and of a basic variety, characterised by an utterance structure based on semantic and syntactic principles. Prebasic varieties develop gradually through the combined effect of second language input and first language influence, as evidenced by the Italian conjunction *che*, developed by an Erythrean learner as a means to mark the focus.

AUTEUR

GIULIANO BERNINI

Université de Pavie, Italiefr