

**Comment les sciences du langage peuvent-elles mettre
à contribution les résultats d'études sur l'acquisition des langues?**

Clive PERDUE & Marzena WATOREK

GdR 113 « Acquisition des langues » (CNRS) & Université Paris VIII

MOTS CLES : Lecte de l'apprenant. Structuration de l'énoncé. Contraintes syntaxiques, sémantiques, discursives.

Les recherches sur l'acquisition des langues secondes/étrangères supposent que le processus de l'acquisition, tout comme les productions de l'apprenant adulte face à une tâche communicative, sont systématiques. Autrement dit, l'analyste se trouve à un moment donné face aux manifestations d'un système linguistique qui est, toutes choses égales par ailleurs, plus simple que le système dont se sert le locuteur natif, car il s'agit du système d'un apprenant. Nous appelons ce système le lecte de l'apprenant. Dans cette communication, nous défendrons le point de vue selon lequel la relative simplicité du lecte de l'apprenant sert de révélateur de l'interaction entre différents niveaux de contraintes qui sont à l'oeuvre dans tout système linguistique, car l'interaction entre formes et fonctions y est souvent plus transparente.

L'analyse du lecte de l'apprenant doit pouvoir, dans cette perspective, contribuer tout autant que l'analyse d'autres systèmes linguistiques à notre compréhension de la structure du langage et de son fonctionnement. Trois exemples seront donnés qui, nous l'espérons, montrent comment les sciences du langage peuvent mettre à contribution les résultats des analyses de différents lectes d'apprenants: - l'interaction entre contraintes syntaxiques, sémantiques et discursives dans la structuration de l'énoncé en contexte; - l'interaction entre ces mêmes types de contrainte dans l'utilisation en contexte de particules additives tels qu'aussi et encore; - les contraintes pragmatiques, et plus particulièrement discursives, déterminant les relations spatiales entre « cible » et « site », pour reprendre les termes de Vandeloise.

Nous concluons en suggérant que les recherches sur « l'apprenant de langue » ont une spécificité qui n'est pas entièrement couverte par le domaine des sciences du langage: il ne s'agit pas d'une « branche » des sciences du langage, mais qu'à partir de là, la notion d'« emprunt » entre domaines n'est fructueuse que si elle va dans les deux sens.

1. Introduction

La recherche en acquisition des langues part d'un postulat de base, à savoir que le processus d'acquisition est systématique à la fois dans ses manifestations et dans son élaboration. La tâche du chercheur est alors de décrire ce processus et d'identifier de la façon la plus généralisable les différents facteurs qui le déterminent. A des fins heuristiques (mais cela prête à controverse, comme nous le verrons), nous divisons ces facteurs en trois grands faisceaux: (a) la disposition cognitive-linguistique du sujet apprenant; (b) l'environnement linguistique dans lequel il apprend, et (c) sa propension à apprendre, c'est-à-dire, l'ensemble de ses motivations, de ses besoins communicatifs et de ses attitudes vis-à-vis de la nouvelle langue et ses locuteurs. Il est clair que le poids de ces facteurs diffère suivant qu'il s'agit d'un enfant apprenant sa langue maternelle ou d'un adulte apprenant une deuxième langue: c'est ce deuxième cas qui nous intéresse ici.

L'étude des langues secondes peut se pencher de façon privilégiée sur certains problèmes concernant le locuteur d'une langue naturelle, par exemple, l'interaction entre éléments provenant de deux systèmes

linguistiques dans un même cerveau (emprunt, interférence et transfert), la construction de la signification avec des moyens linguistiques réduits (stratégies de communication) ou la co-construction de la signification avec des moyens linguistiques inégaux (communication exolingue), ou bien plus spécifiquement aux langues secondes, la grande variabilité dans le niveau de langue atteint (stabilisation et 'fossilisation'). Nous allons nous limiter à ce dernier phénomène, en examinant des étapes par lesquelles passe un apprenant de langue étrangère, et en envisageant quel type de réponse on peut donner à la question de savoir pourquoi il stabilise (ou cesse d'acquérir) à un niveau qui est parfois très éloigné de la maîtrise de la langue cible (LC). En effet ces différences remarquables dans le degré de maîtrise soulèvent tout de suite les questions suivantes :

- Faut-il chercher un processus d'acquisition unitaire, ou des processus différents qui font apparaître des différences structurales réelles ?
- Autrement dit, existe-t-il différentes variétés fossilisées de la langue d'apprenant résultant de différents processus d'acquisition, ou s'agit-il plutôt de différents stades d'un seul processus d'acquisition qui peut s'arrêter très tôt dans certains cas, tandis que dans d'autres, il peut atteindre un niveau élevé ?
- Quels sont alors les facteurs déterminant la vitesse de l'acquisition et son étape final ?

Nous parlerons par commodité de trois grands niveaux dans l'acquisition : les niveaux « pré-basique », « basique » et « post-basique ». Le niveau basique, ou « lecte de base », est relativement bien décrit (Klein & Perdue 1997, voir aussi, en français, Perdue 1995) : il constitue un répertoire minimal de lexèmes, sans morphologie inflexionnelle, organisé par des contraintes de différents types qui interagissent dans la construction du discours. C'est cette interaction entre contraintes qui nous intéresse.

Nous essaierons de montrer, à propos de cette interaction, que les lectes des apprenants recèlent des limitations communicatives (on s'en serait douté !), que ces limitations peuvent être caractérisées comme un conflit entre contraintes organisationnelles, et que dans certaines circonstances, ce conflit peut servir de moteur à des acquisitions ultérieures.

Les données empiriques sur lesquelles nous basons nos généralisations - généralisations peut-être un peu péremptoires dans le cadre de ce court article, mais on invite le lecteur à consulter les ouvrages cités - viennent d'un programme de recherches comparatives et longitudinales sur l'acquisition du français et d'autres langues européennes (le « programme ESF » : Perdue 1995, 1996) et d'une étude comparative et transversale sur la production en français et en italien par des apprenants « post-basiques » et par des natifs (Watorek 1996a, b).

2. La structuration de l'énoncé

Nous partons de l'hypothèse que la relative simplicité du lecte de l'apprenant sert de révélateur de l'interaction entre différents niveaux de contraintes qui sont à l'oeuvre dans tout système linguistique : révélateur car l'interaction entre formes et fonctions y est souvent plus transparente. Pour illustrer ce point de vue, nous allons essayer de caractériser ce qu'il faut à l'apprenant pour construire un discours, c'est-à-dire, pour construire une succession d'énoncés pour former un texte cohérent. Deux exemples sont donnés : le récit et la description statique.

Récit : on fait un récit pour dire ce qui est arrivé à un protagoniste (à la première ou à une troisième personne) pendant un laps de temps au passé ; pour répondre, par exemple, à une question comme :

« qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ? ».

Pour pouvoir raconter cet événement complexe, le locuteur le divise en sous-événements singuliers, chacun occupant un sous-intervalle temporel (du laps de temps « les vacances », par exemple). Cette « trame » est le plus souvent accompagné de séquences introductives et conclusives, ainsi que d'évaluations (Labov 1972). Labov suggère qu'un récit peut être considéré comme autant de réponses à des questions implicites. En élaborant un peu sa suggestion, nous considérons la trame d'un récit comme répondant à la question-type :

qu'est-ce qui est arrivé (pour p) à t_{i+1} ?

où t_{i+1} représente le laps de temps suivant, et où p représente le protagoniste, qui peut ou non être présupposé, d'où les parenthèses. Chaque énoncé de la trame va donc associer un laps de temps (et un protagoniste) à un focus, c'est-à-dire, la spécification de l'événement concernant ce protagoniste qui remplit ce laps de temps.

Le schéma d'énoncé le plus opératoire pour traduire cette organisation informationnelle est :

A. (ADV) SN1 - V (SN2 (SN2¹))

dans lequel l'adverbe spécifie optionnellement l'intervalle temporel (plus ou moins « après »), le SN1 réfère au « sujet agissant » (Girard 1767) et le V (accompagné de ses compléments) spécifie l'événement singulier en focus. Ce schéma d'énoncé est utilisé par les apprenants contrastivement avec le schéma suivant, qui signale, entre autres, qu'aucun protagoniste n'est présupposé :

B. ADV - V - SN2

Si les événements se déroulent sans saut temporel et si le protagoniste est gardé constant, un locuteur (l'apprenante Palmira dans l'extrait d'un récit de film ci-dessous) peut raconter le récit de façon économe en moyens linguistiques en laissant implicite dans le schéma A., cet intervalle et ce protagoniste :

Palmira :

Monsieur Chaplin est libéré...

et rentre à un restaurant

et mange beaucoup de choses

Mais on ne peut faire ceci que si t_{i+1} ne représente pas un « saut » (en avant ou en arrière) et si le sujet agissant (pour ce qui est des événements tout du moins) reste constant - s'il est gardé en « topique ». Si ce protagoniste devient patient, si Chaplin (pour poursuivre avec le même exemple) :

refuse de payer son repas et *se fait arrêter*,

il faut de la morphologie verbale (une forme passive) pour signaler que le protagoniste Chaplin est toujours topical, mais que l'agent est maintenant un autre référent, mais non central donc non mentionné. Palmira, qui n'a pas cette morphologie, introduit le nouveau référent au moyen du schéma B., ce qui fait que le statut topical de Chaplin n'est plus marqué :

Palmira :

après arrive un policier

et [arest] à Chaplin.

¹ La numérotation des SN correspond aux résultats d'analyses de productions d'apprenants, dans lesquelles il n'y a que des SN à tête lexicale en SN2. tandis qu'on trouve l'anaphore zéro et quelques rares pronoms en SN1.

Autre contrainte : si l'ordre dans lequel sont racontés les événements ne correspond pas à l'ordre chronologique, il faut marquer ceci d'une façon ou d'une autre. Il y a une différence d'interprétation entre

Charlot sort de prison. Il commet un vol.

et

Charlot sort de prison. Il avait commis un vol.

Mais il faut disposer d'une morphologie verbale pour pouvoir enfreindre efficacement le principe de l'ordre chronologique.

Nous voyons en général dans les premiers stades de l'acquisition linguistique par l'adulte l'élaboration de moyens linguistiques *opératoires*, en ce sens qu'ils permettent au locuteur de s'acquitter des tâches communicationnelles auxquelles il est confronté. Le locuteur qui maîtrise ce *lecte de base* - ce petit système de cadres syntaxiques et les principes sémantiques et discursifs qui les régissent - a les moyens de raconter une histoire simple, en respectant l'ordre chronologique des événements, et de signaler qu'il y a continuité ou au contraire discontinuité dans les domaines référentiels pertinents. Mais cette organisation est contraignante pour l'organisation de l'information dans les domaines temporel et des protagonistes, comme nous venons de le voir, et ces contraintes servent, pour certains apprenants, de motivation à l'élaboration ultérieure de leur répertoire. Il est frappant que ce n'est qu'*après* l'élaboration du *lecte de base*, qu'on assiste au développement d'une morphologie verbale et d'un système casuel de pronoms.

Description statique. On peut faire la même sorte de calcul pour la description statique. Ici, la tâche (Watorek 1996a, b) a été de demander au locuteur de décrire une affiche représentant une ville à quelqu'un qui ne la voit pas. Le locuteur a donc à spécifier ce qui y a dans le lieu L représenté par l'affiche, c'est-à-dire qu'il répond à une question-type comme :

qu'est-ce qu'il y a en L ?

Pour pouvoir répondre, il va sous-diviser ce lieu en sous-espaces. Chaque énoncé de la trame va donc associer un sous-espace à un focus, c'est-à-dire, la spécification de l'entité (ou des entités) qui s'y trouve(nt). Cette association prend la forme d'une relation spatiale : nous parlerons, suivant Vandeloise (1986) de l'association d'une *cible* (l'entité en focus) et d'un *site* (le sous-espace dans lequel est situé la cible).

La structure de ce texte descriptif ne se base pas sur la chronologie, comme c'était le cas pour le récit ; toutefois, la temporalité discursive (l'ordre dans lequel ces associations de cible-site sont énumérées), joue un rôle important, comme nous le verrons.

De même que pour le récit, nous postulons qu'il y a ici un cadre syntaxique *opérateur* - l'énoncé existentiel - pour associer cible et site :

C. ADV - V_{exist}² - SN

Par exemple :

[site dans la rue] il y a [cible une dame]

² On pense d'abord à la forme *il y a*, mais dans le contexte de cette tâche on trouve d'autres formes remplissant cette même fonction telles que : *on voit, on aperçoit, se trouve* ...

Si maintenant je garde le site constant, je peux localiser de façon économe plusieurs cibles en laissant le site implicite dans des énoncés qu'on appellera « énoncés existentiels minimaux ». Voici un extrait d'un apprenant italoophone du français:

AIF :

dans la première partie il y a plusieurs appartements
il y a des personnes (...) il y a beaucoup de personnes
il y a beaucoup de femmes
il y a una officine

Mais ceci m'impose de choisir des sites majeurs par rapport à l'affiche à décrire, de façon à pouvoir établir une relation topologique d'inclusion simple entre ceux-ci et une série de cibles. Le choix de telles entités pour le site permet le maintien exact de l'intervalle spatial, une des conditions d'omission de l'expression locative.

La cohésion du texte dans ce contexte particulier peut être renforcée par l'emploi de particules additives - *aussi, encore* - qui fonctionnent en tant qu'anaphoriques, et ferment, souvent, l'énumération des entités incluses dans un site. Le passage ci-dessus se termine de la façon suivante :

AIF :

il y a *aussi* une rivière

Comment passer d'un site à un autre? Comme pour l'ordre chronologique dans le récit, on constate ici que les apprenants observent une connexité maximale, ce qui leur permet d'utiliser un adverbe temporel comme moyen non spécifique pour établir les relations spatiales: *après* fonctionne (spatio-temporellement) pour indiquer le prochain site. Comparons deux énoncés qui ancrent une séquence du texte, marqués par l'introduction d'un nouveau site : le premier provient de la description d'un natif, le deuxième de celle d'un apprenant:

ensuite dans une autre rue il y a des gens

...

et après il y a un autre immeuble
où il y a un homme

Le locuteur natif introduit une nouvelle entité comme site directement en topique de son énoncé, tandis que l'apprenant utilise le connecteur temporel anaphorique *après* afin d'introduire l'entité *immeuble* en focus, comme cible, avant que cette entité ne serve de site pour *homme*. On observe, comme pour le récit, que les moyens linguistiques disponibles imposent des restrictions sur la construction du discours par l'apprenant : l'emploi des énoncés minimaux existentiels et des moyens d'expression spatio-temporels permet d'assurer la cohésion du texte seulement lorsque le locuteur suit l'ordre intrinsèque de l'affiche.

Watorek (1996b) procède à une comparaison quantitative natifs/apprenants (20 dans chaque groupe) de l'utilisation d'énoncés existentiels, de la temporalité discursive et des particules additives. Elle trouve un taux d'utilisation supérieur de 12 à 20% chez les apprenants.

En résumé, l'emploi des énoncés existentiels minimaux et des moyens d'expression spatio-temporels permet d'assurer la cohésion du texte. La cohésion peut être renforcée par des moyens non spécifiques - la particule *aussi*, par exemple. Mais ces moyens ne sont opératoires que sous des conditions spécifiques : lorsque le locuteur suit l'ordre intrinsèque de l'affiche; et lorsque le site et la relation

topologique d'inclusion sont maintenus constants. Ces restrictions peuvent motiver certains apprenants à élaborer davantage leur répertoire linguistique.

Résumé: Nous venons de voir, malheureusement de façon assez allusive faute de place, quelques aspects de la construction du discours par l'apprenant. L'apprenant doit - comme tout locuteur - linéariser de façon cohérente l'information pertinente pour former un type de discours. Aux stades pré-basiques, que nous n'avons pu évoquer (voir Perdue 1996), l'apprenant s'appuie *uniquement* sur des principes d'organisation discursive (que nous avons traités par le biais d'une question-type), ce qui fait que ses énoncés embryonnaires ont uniquement une organisation topique-focus. Dans l'élaboration du lecte de base, d'autres types de contrainte d'ordre phrastique et sémantique étoffent cette organisation topique-focus, ce qui fait que l'apprenant est en mesure d'effectuer un *traitement prototypique* de la tâche³. Le lecte de base représente une interaction assez naturelle entre contraintes de différents types, mais il recèle des insuffisances qui incitent certains apprenants à les surmonter ; mais pas tous les apprenants car, en effet, le lecte de base représente un premier palier de stabilisation possible.

3. Particules additives et relations spatiales entre site et cible

Nous voyons dans le genre de résultat qui vient d'être exposé comment interagissent des contraintes phrastiques et principes d'organisation discursive, ce qui, vu de la perspective des sciences du langage, est en principe intéressant : les sciences du langage devraient pouvoir tirer profit de l'analyse des systèmes simples afin de mieux intégrer dans les modèles les conséquences de la convergence/divergence entre les contraintes syntaxiques, les relations thématiques et la structure topique-focus. Nous voulons dans les deux sections suivantes aller un peu plus loin dans l'analyse de deux phénomènes déjà abordés, et qui sont d'un intérêt actuel pour certains chercheurs en sciences du langage - la définition du **focus** d'un énoncé, et les contraintes agissant sur la mise en relation d'un **site** et d'une **cible**.

3.1. Particules additives.

Il existe actuellement un certain nombre de travaux en linguistique concernant la définition du focus d'une phrase et le fonctionnement des particules de portée mentionnées ci-dessus (*aussi, encore*, particules de focus afin de mettre l'accent sur leur relation étroite avec le focus de la phrase).

Nous nous référons à des travaux de Jacobs (1984) qui souligne que le focus doit se trouver dans cette partie de la phrase qui correspond à la portée sémantique de la particule. Ainsi, un lien étroit existe entre la portée et le focus, et la portée de la particule doit inclure le focus ou correspondre totalement au focus de la phrase. König (1991) soutient également le lien entre le focus de la phrase et la portée de la particule, il insiste pourtant à ce qu'on distingue bien le focus de la portée. Ce dernier point, comme on le verra, est très important pour notre analyse.

Notre étude contribue aux travaux sur la portée à deux titres :

- Premièrement, nous avons pu, grâce aux données textuelles sur lesquelles on travaille, situer le problème de la portée à l'intérieur du discours et transgresser ainsi le cadre de la phrase proposé par des travaux cités ci-dessus.

Nous avons déjà vu que les énoncés de la trame d'un texte descriptif comme la description de l'affiche mettent en relation un site et une cible :

³ Ce n'est pas le propos ici, mais cette « prototypicalité de traitement » explique dans une large mesure la quasi-absence de transferts spécifiques de la L1 dans ces premiers stades de l'acquisition.

(1) [site dans la rue] il y a [cible une femme]

Pour maintenir la cohérence globale du texte, il faut au locuteur garder constant soit le site soit la cible lorsqu'il rajoute de l'information nouvelle dans l'autre domaine. Nous avons vu aussi (!) que des particules additives comme *aussi*, *encore* peuvent servir d'anaphoriques pour renforcer la cohérence du texte. La position syntaxique de loin préférée par les natifs pour ces particules dans l'absolu est post-verbal, position dans laquelle l'empan de ces particules est large, englobant site et cible :

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

Une telle phrase hors contexte pourrait avoir comme focus soit le Sprép, soit le SN, soit les deux. La phrase en tant qu'unité décontextualisée possède un focus qui ne relève pas du contexte, au moins dans les approches formelles. Néanmoins, en pratique on se sert des questions en *qu-*, par exemple, pour créer un contexte permettant d'identifier le focus. Selon la question que l'on peut poser à la phrase, le focus change et se trouve toujours dans la portée de la particule.

Mais en contexte, c'est la structure informationnelle, reflétée dans l'organisation topique-focus de l'énoncé, qui détermine si la particule porte sur le site ou la cible. Autrement dit, la particule porte sur cette partie d'énoncé qui correspond à l'information nouvelle par rapport au contexte discursif (cette information nouvelle ne doit pas être obligatoirement en focus).

Dans le cadre de la phrase le focus et la portée peuvent facilement être confondus, tandis qu'en travaillant dans le cadre du discours on peut définir le focus et la portée de façon plus précise en tant que deux phénomènes bien distincts même si souvent coïncidents.

- Deuxièmement, travaillant sur les données provenant des productions en LE, nous avons pu montrer l'interaction de la structure topique/focus avec les particules de portée de façon plus saillante car cette interaction devient plus transparente chez les apprenants.

Il existe dans le corpus certaines variantes de l'énoncé de type (2) qui spécifient plus explicitement la portée de la particule : il s'agit d'abord de l'énoncé existentiel minimal que nous avons déjà rencontré :

(3) il y a *aussi* [focus une femme]

ou bien, si le site se trouve dans la portée de la particule, il apparaît immédiatement après la particule. Ainsi la particule porte sur le constituant immédiatement à sa droite :

(4) il y a *aussi* [focus dans la rue] une femme.

Nous avons déjà vu que les énoncés de type (3) sont plus fréquemment utilisés par les apprenants ; il s'avère que c'est aussi le cas pour ceux de type (4). On voit donc bien que la structure topique-focus des énoncés en interaction avec leurs constituants syntaxiques est bien plus transparent chez les apprenants.

4.2. Relations spatiales entre site et cible

Notre étude rejoint également les travaux en linguistique cognitive (p.ex. Talmy 1983, Vandeloise 1986) qui proposent de concevoir une relation de localisation spatiale comme une relation asymétrique entre deux objets : la cible et le site dont les caractéristiques sont imposées par le rôle qu'ils jouent dans cette relation. Ainsi, la cible, objet à localiser, est plus petite, plus mobile, plus récente et moins connue dans la scène spatiale par rapport à l'objet de référence - le site - qui est plus grand, plus stable, plus ancien et plus connu dans cette relation spatiale. Bref, il s'agit de deux types de critères :

- propriétés physiques (taille et mobilité),
- propriétés informationnelles (nouveau/ancien, inconnu/connu).

Talmy en discutant l'exemple suivant :

(5) la bicyclette est à côté de la maison.

constate une préférence pour celle-ci plutôt que pour la phrase:

(6) la maison est à côté de la bicyclette.

Cette préférence relève, selon nous, du bon sens car la bicyclette est plus petite et plus mobile que la maison et ne constitue pas un site fiable.

La différence cruciale entre nos travaux et les travaux cités ci-dessus est, encore une fois, que dans nos analyses nous nous plaçons non pas au niveau des phrases isolées mais du point de vue de la construction du discours, et on analyse l'expression des relations de la localisation spatiale dans une perspective discursive. En tenant compte de la structure du texte, on constate qu'il existe des contextes discursifs où les restrictions imposées sur le site et la cible relevant de leur rôle dans les relations spatiales peuvent être neutralisées.

On constate que la temporalité discursive dont on a parlé plus haut, neutralise les contraintes relevant des propriétés physiques (taille et mobilité) de deux entités. Un des exemples représentatifs pour ce phénomène est celui-ci provenant d'une description d'un apprenant:

(7) sur le trottoir il y a un vélo et *après* + un restaurant

Les locuteurs natifs dans le même type de contexte ajoute au moyen spatio-temporel *après/puis* une expression locative.

(8) sur le trottoir il y a un vélo et *puis à côté* un restaurant

Dans les deux cas le restaurant, cible, est situé par rapport au vélo, site, bien que celui-ci soit plus mobile et plus petit que la figure.

La cohérence discursive implique une neutralisation des contraintes imposées sur le site et la cible, puisque le locuteur (apprenant/natif) conceptualise les entités à localiser, l'une par rapport à l'autre, comme des points égaux, en faisant abstraction de leurs propriétés intrinsèques.

On observe également que les contraintes nouveau/ancien, inconnu/connu imposées respectivement sur la cible et le site peuvent être effacées par les principes discursifs relevant du déroulement de l'information à travers le texte (structure informationnelle du texte). Dans un contexte discursif, contrairement à une phrase isolée, rien n'empêche que la cible soit un élément maintenu du co-texte donc connu/ancien, et soit localisé par rapport à un site nouveau/inconnu, car nouvellement introduit dans le discours.

(9) plus loin il y a une dame

elle _[cible] est assise sur un banc _[site]

On peut donc conclure que les caractéristiques définies par Talmy et Vandeloise comme propres au site et à la cible, constituent moins une contrainte lorsque l'on adopte une perspective de la construction discursive propre à notre étude sur l'acquisition des langues étrangères.

5. Conclusion

La recherche en acquisition des langues secondes/étrangères constitue-t-elle donc uniquement un sous-domaine des sciences du langage ? D'une certaine façon, la réponse dépend du chercheur à qui on pose la question. L'optique des chercheurs travaillant dans le paradigme génératif voit volontairement l'étude de l'acquisition des langues comme un sous-domaine des sciences du langage. Ceux-ci s'intéressent à

l'interaction entre les capacités linguistiques dont dispose l'apprenant et l'input qu'il reçoit, et le problème de l'acquisition devient de ce fait un problème logique.

Les fonctionnalistes au sens large s'intéressent en plus aux capacités perceptuelles et mémorielles de l'apprenant, et à ses besoins communicatifs, et peuvent donc tendre, comme les rédacteurs de ces lignes, vers des recherches psycholinguistiques. On postule que la nécessité d'exprimer certaines fonctions motive l'acquisition de nouvelles formes. L'apprenant adulte va systématiquement puiser dans les données fournies par la LC (l'input) pour exprimer les concepts qui lui sont essentiels pour comprendre et se faire comprendre. L'analyse de l'input effectuée par l'apprenant obéit dès lors à une logique communicative identifiable qui est reflétée dans sa production, et qui se caractérise par une structuration régulière malgré sa relative simplicité par rapport à la LC. La notion de *logique communicative* soumise à une recherche linguistique amène donc à définir linguistiquement la motivation en tant que besoin de communication.

Cette approche se poursuit au-delà du lecte de base (LB) en en identifiant les insuffisances pour la construction du discours. Dans certains contextes discursifs, les contraintes à l'oeuvre dans le LB entrent en compétition, et c'est pour surmonter cette compétition que d'autres moyens (appartenant aux classes fermées) sont acquises, ce qui provoque la "grammaticalisation acquisitionnelle". Nous avons analysé à ce propos quelques contextes discursifs de "compétition" qui peuvent être formulées comme autant de questions que l'apprenant se pose :

- comment signaler que c'est l'agent qui est en focus ?
- comment maintenir en topique un actant qui "perd le contrôle" ?
- comment sortir d'une « chronologie extralinguistique » (temporelle ou spatiale) imposée ?
- comment exprimer d'autres relations que l'inclusion spatiale, ou la coïncidence temporelle entre l'intervalle asserté et celui qu'occupe l'événement décrit ?

Comme on voit, il s'agit pour l'apprenant de tenter de disposer d'un choix pour la prise de perspective, et plus généralement d'échapper aux ordres naturels. Ces questions provoquent, chez la plupart des apprenants adultes, l'acquisition de formes appartenant aux classes fermées de la LC, et en particulier, pour les LC du programme ESF, une morphologie verbale.

Mais si les 'besoins communicatifs' ainsi définis constituaient tout le problème, alors tout le monde atteindrait un stade beaucoup plus homogène, bien au-delà du lecte de base. Or, nous savons que ce n'est pas le cas : il manque dans l'équation une théorie (psycho-sociale) de la Motivation qui doit faire partie d'une théorie de l'ACQUISITION, mais qui ne se situe pas dans les intérêts immédiats des sciences du langage. Cette théorie devrait prendre en compte l'idée de "convergence" dans le sens où l'apprenant "se donne" comme objectif de rapprocher ses performances à celles des natifs (ce qui rappelle les études traditionnelles sur la motivation "intégrative"). Du point de vue du traitement de l'input, l'apprenant doit pouvoir garder la capacité à porter son attention sur les formes qu'il perçoit pour les comparer à ce qu'il produit lui-même dans les mêmes contextes. Cette capacité semble n'être l'apanage que de certains types d'apprenants dits traditionnellement "centrés sur la forme"⁴. Il est cependant difficile de traduire cette motivation et cette capacité en termes susceptibles de rentrer dans une étude strictement linguistique. C'est ici, peut-être que peut se situer une frontière entre, d'une part, les sciences du langage, et d'autre part, le domaine spécifique de l'acquisition linguistique par des adultes.

⁴ Pour différents points de vue sur les "profils d'apprenants", enfants et adultes, voir AILE 4, dirigé par H. Jisa.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Girard, G.** *Les vrais principes de la langue française*. Paris, 1767.
- Jacobs, J.** The syntax of bound focus in German, *Groninger Arbeiten zur Germanistischen Linguistik* 25, pp.172-200, 1984.
- Jisa, H.** (éd) *Profils d'apprenants (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 4)*, 1994.
- Klein, W. et Perdue, C.** « The basic variety : or, could't natural languages be much simpler ? » *Second Language Research* 13(4), pp. 301-347, 1997.
- König, E.** *The meaning of focus particles*, London: Routledge, 1991.
- Labov, W.** *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Editions de Minuit, 1972/78.
- Perdue, C.** *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes : former des énoncés*. Paris : Editions du CNRS, 1995.
- Perdue, C.** « Pre-basic varieties: The first stages of second language acquisition. » *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55, 1996.
- Talmy, L.** How language structures space, in Pick, H. et Acredolo, L. (éds.), *Spatial orientations: theory, research and application*, New York: Plenum Press, pp.225-282, 1983.
- Vandeloise, C.** *L'Espace en français*, Paris: Ed. du Seuil , 1986.
- Watorek, M.** *Conceptualisation et représentation linguistique de l'espace en italien et en français, langue maternelle et ne langue étrangère*. Thèse : Université Paris VIII, 1996a.
- Watorek, M.** « Le traitement prototypique, définition et implications. » *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55, 1996b.

Clive PERDUE

Marzena WATOREK

GdR 113 « Acquisition des langues » (CNRS) & Université Paris VIII