



**HAL**  
open science

## La relativité linguistique et l'acquisition du langage.

Pascale Leclercq, Sandra Benazzo

► **To cite this version:**

Pascale Leclercq, Sandra Benazzo. La relativité linguistique et l'acquisition du langage.. P. Leclercq, A. Edmonds & E. Sneed-German (éds.). Introduction à l'acquisition des langues étrangères., De Boeck, 2021. hal-03636439

**HAL Id: hal-03636439**

**<https://hal.science/hal-03636439>**

Submitted on 10 Apr 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Leclercq, P. & Benazzo, S. (version préliminaire à paraître/2021) La relativité linguistique et l'acquisition du langage. In P. Leclercq, A. Edmonds & E. Sneed-German (éds.) *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-neuve : De Boeck.

## La relativité linguistique et l'acquisition du langage

### 1. Introduction

Comme le dit Julien Green (1987), écrivain franco-américain bilingue français-anglais « de naissance », dans *Le langage et son double*, « il y a une façon d'aborder un sujet qui est anglo-saxonne, et il en est une autre qui est française. Nous touchons là à des différences presque indéfinissables, quoiqu'essentielles » (p. 221). Se pencher sur ces différences « indéfinissables », afin de mieux les appréhender et donc de mieux comprendre les causes des difficultés des locuteurs d'une langue étrangère (désormais L2), c'est l'un des sujets de recherche en acquisition des langues étrangères. La langue que l'on parle influence-t-elle la manière dont on pense ? Si oui, que se passe-t-il lorsque l'on acquiert une seconde langue ? Est-ce que l'on acquiert aussi les schémas de pensée associés à cette langue ? A partir de quel niveau en langue étrangère ? Quelle est l'influence du milieu d'apprentissage (guidé vs en immersion) ? Quelles implications pour l'enseignement des langues ?

Afin de répondre à ces grandes questions, nous présenterons l'hypothèse Sapir-Whorf (encore appelée le relativisme linguistique), ce qui nous permettra d'évoquer ensuite la manière dont ce débat ancien est traité aujourd'hui avec des méthodes expérimentales. Nous prendrons pour exemple la manière dont les chercheurs en acquisition des langues ont traité la référence à l'espace, et tout particulièrement l'expression du déplacement (*motion events*), très variables selon les langues du monde.

### 2. Le relativisme linguistique

La question de savoir si la langue influence la pensée a fait couler beaucoup d'encre. Dès l'Antiquité, Hérodote, dans son volume *Historiae* (cité par Bylund et Athanasopoulos 2015, qui eux-mêmes s'appuient sur les travaux de Fishman 1980 et Koerner 2002) s'est interrogé sur la cause des comportements différents des Egyptiens et des Grecs : se pourrait-il que le sens d'écriture adopté (gauche-droite ou droite-gauche) influe sur les comportements ? Cette hypothèse n'a pas fait l'unanimité, et d'autres savants ont proposé au contraire que le langage n'est qu'un outil pour parler de la réalité, mais qu'il n'influence pas l'expérience que nous en avons.

Ce débat, alimenté au 18<sup>ème</sup> siècle par les linguistes allemands von Humboldt<sup>1</sup> et Herder, a connu un nouvel essor pendant la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle avec les contributions de Sapir et celles de Whorf, deux linguistes américains. Selon l'hypothèse Sapir-Whorf, la structure d'une langue conditionne la manière dont les locuteurs de cette langue perçoivent la réalité : « nous disséquons la nature selon les lignes tracées à l'avance par nos langues maternelles » (Whorf 1956, traduit par Bachman et al. 1981 : 46). En d'autres termes, les caractéristiques grammaticales d'une langue impliquent une vision du monde propre à cette langue, et la formulation des idées varie d'une langue à l'autre. Whorf s'appuie notamment sur ses recherches de terrain sur les langues amérindiennes pour proposer, par exemple, que la conception du temps d'un peuple donné est influencée par les types de temps verbaux présents dans sa langue.

L'hypothèse Sapir-Whorf, qui a largement nourri les débats sur la question des rapports entre langage et pensée pendant la 2<sup>ème</sup> moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, implique dans sa version extrême un déterminisme linguistique qui peut être résumé de la manière suivante : il y aurait une coïncidence entre la pensée et le langage, par conséquent les locuteurs de langues différentes perçoivent et pensent le monde de manières différentes. Dans une certaine mesure, cette hypothèse rend donc légitime l'intuition de bon nombre de locuteurs d'une langue seconde selon laquelle les modes de pensée, mais aussi la culture des locuteurs d'autres langues diffèrent des leurs.

Cependant, d'autres chercheurs (cf. Pinker 1999) ont avancé des arguments en faveur de l'autonomie entre pensée et langage, en faisant valoir que toutes nos pensées ne sont pas encodées linguistiquement et que la pensée s'appuie sur des structures sémantiques plus abstraites que les mots et la grammaire de notre L1 (le *mentais*, chez Pinker).

S'il est difficile d'affirmer péremptoirement que nos pensées sont déterminées par la langue, et que, pour reprendre un exemple abondamment commenté, les Eskimos ne perçoivent pas la neige de la même manière que les Européens (voir Pinker 1999, 2008, chapitre 3, pour une analyse détaillée de ce point) ; ou inversement, s'il est difficile d'accepter que langue et pensées soient totalement indépendantes l'une de l'autre, en revanche la plupart des linguistes contemporains acceptent l'hypothèse de Whorf dans sa version modérée : selon cette hypothèse, la pensée serait influencée par la langue, mais certainement pas déterminée par elle.

Jakobson (1963) développe cette question à partir des problèmes que pose la traduction. En effet, certains concepts sont intimement liés à une langue et une culture. Par exemple, l'adjectif « *gemütlich* » en allemand, qui signifie à la fois *charmant*, *confortable*, *joli*, *accueillant*, ne trouve pas d'équivalent en français : on doit avoir recours à des circonlocutions pour en expliciter le sens. Le problème de la

---

<sup>1</sup> Von Humboldt (1836) estimait notamment que le langage était l'organe formateur de la pensée. Pour lui, les différences entre les langues ne concernent pas tellement des sons et des signes, mais la vision du monde de leurs locuteurs (*Weltanschauung*) : « Language is the formative organ of thought... Thought and language are ... one and inseparable from each other » (1836 [1988]: 54).

traduction, comme celui du passage d'une langue à l'autre, ne se limite toutefois pas à des questions lexicales. Par exemple, traduire « *Yesterday I met a friend* » en français implique de préciser si l'ami en question est un homme ou une femme, la distinction de genre étant obligatoire en français. Même si les modes de dire sont différents, la traduction reste toujours possible : Jakobson, dans son essai « Aspects linguistiques de la traduction » (1963 : 82), observe que « *l'absence de certains procédés grammaticaux dans le langage de sortie ne rend jamais impossible la traduction littérale de la totalité de l'information conceptuelle contenue dans l'original* ». Les grammaires des langues nous imposent en effet des contraintes auxquelles nous devons nous soumettre pour pouvoir réaliser notre intention de communication et être compris.

*« Les langues diffèrent essentiellement par ce qu'elles doivent exprimer, et non par ce qu'elles peuvent exprimer. Dans une langue donnée, chaque verbe implique nécessairement un ensemble de choix binaires spécifiques ; le procès de l'énoncé est-il conçu avec ou sans référence à son accomplissement ? Le procès de l'énoncé est-il présenté ou non comme antérieur au procès de l'énonciation ? Naturellement, l'attention des locuteurs et auditeurs indigènes sera constamment concentrée sur les rubriques qui sont obligatoires dans leur code ». Jakobson (1963 : 84)*

Mais alors que pendant longtemps les discussions sont restées principalement théoriques, depuis les années 1990 les études empiriques se sont multipliées, portant aussi bien sur des processus cognitifs non-verbaux (la catégorisation, le tri, la mémoire de reconnaissance, etc., processus qui ne nécessitent pas la production ou la compréhension langagière) que sur les relations entre langage et pensée en situation de verbalisation/d'utilisation de la langue (avec notamment les travaux de Slobin dans le cadre de son approche *Thinking for Speaking*). Nous présenterons d'abord l'approche qui consiste à utiliser des tâches non verbales, pour nous pencher ensuite sur les travaux qui tentent de voir dans quelle mesure les différences typologiques des langues s'observent dans des tâches verbales et non-verbales, notamment en situation d'acquisition d'une langue étrangère. Dans les deux cas, les chercheurs tentent de déterminer les différences typologiques entre les langues, et pour les différences identifiées, quand elles se mettent en place en L1, et ce qui se passe lors de l'acquisition d'une L2.

### **Catégorisation non-verbale**

Selon Bylund et Athanosopoulos (2015), les recherches expérimentales récentes sur les concepts de langue et de pensée ont porté sur un certain nombre de domaines perceptuels, comme la couleur, les objets et les substances, le temps, et les mouvements et déplacements.

Les travaux de John Lucy (1992, 2005) sur le yucatèque, une langue maya parlée au sud du Mexique, s'inscrivent dans la lignée des travaux de Whorf, et s'appuient sur une description typologique des contrastes linguistiques entre le maya yucatèque et l'anglais américain en ce qui concerne la manière de quantifier les noms, pour ensuite déterminer si ces contrastes donnent lieu à des activités cognitives différentes chez les locuteurs des deux langues. En anglais les noms sont directement modifiés par des numéraux lorsqu'il s'agit de dénombrables (*one candle* 'une bougie', *two candles* 'deux bougies'), alors

que pour les indénombrables on utilise un classificateur indiquant une unité de mesure qui fait souvent référence à la forme de l'objet en question (*a piece of cake* 'un morceau de gâteau', *two cups of coffee* 'deux tasses de café', *two cubes of sugar* 'deux morceaux de sucre'). En yucatèque, le même nom peut désigner des entités différentes si elles sont composées de la même substance : il n'y a pas d'obligation d'indiquer le pluriel et la distinction dénombrable/indénombrable n'existe pas, mais il est obligatoire de recourir à un classificateur numéral fournissant de l'information sur la forme que prend la substance en question (e.g., '*un tz'it kib*' 'une longue-fine cire', une bougie ; *ká'a tz'it kib*' 'deux longues-fines cires', deux bougies). Un même nom peut ainsi prendre des significations différentes en fonction du classificateur qui le précède (*un-kúul há'as* 'une banane plantée, i.e. un bananier', *un-p'éel há'as* 'une banane en 3 dimensions, i.e. le fruit'), du moment où il est conçu comme étant composée d'une même matière ou substance. En bref, Lucy propose qu'il existe une différence fondamentale de structure sémantique entre les éléments lexicaux de l'anglais et du yucatèque : la plupart des noms anglais encodent l'unité, c'est-à-dire qu'ils indiquent la forme de l'objet dans leur sémantisme (sauf pour les indénombrables), alors que ce n'est pas le cas en yucatèque où le recours aux classificateurs est indispensable pour indiquer la forme.

La question que se pose Lucy est de savoir si ces divergences linguistiques se reflètent dans les activités cognitives des locuteurs du yucatèque et de l'anglais. Pour cela, il commence par déterminer les implications cognitives de ces schémas grammaticaux. Puisque la composition de l'objet est cruciale uniquement en yucatèque, Lucy prédit notamment que, si la langue influe sur la pensée, les locuteurs du yucatèque prêteront davantage attention à la composition matérielle des objets, inhérente au sémantisme des noms (de la cire en forme de bougie) que les anglophones.

Pour tester ces hypothèses, Lucy (1992) a proposé une batterie de tâches de catégorisation à des locuteurs de l'anglais américain et des locuteurs de yucatèque. Nous présenterons ici la tâche non-verbale qui vise à tester la préférence pour la forme ou la matière en fonction de la langue du locuteur. Dix-sept triades d'objets familiers inanimés (un objet pivot, et deux objets complémentaires, l'un de la même forme que le pivot, et l'autre de la même matière) ont été présentées à dix locuteurs mayas et à treize américains. Par exemple, les locuteurs devaient décider si la boîte en carton qui leur était présentée était davantage apparentée à une boîte en plastique (même forme), ou à un morceau de carton (même matière). L'auteur s'attendait à ce que les anglophones sélectionnent la boîte en plastique, et à ce que les locuteurs de yucatèque choisissent plus souvent le morceau de carton.

Cette prédiction a été largement confirmée, les adultes anglophones choisissant l'objet du même matériau dans seulement 7% des cas, contre 75% pour les locuteurs adultes de yucatèque (Lucy 1992 :141). En revanche, les enfants de 7 ans, que leur langue maternelle soit l'anglais ou le yucatèque, démontrent une large préférence pour la forme. C'est à partir de l'âge de neuf ans que le schéma adulte se met en place : les enfants anglophones continuent de choisir la forme de manière préférentielle, alors que les enfants mayas choisissent les objets de même composition matérielle. Lucy en conclut qu'il existe une influence linguistique sur les choix de catégorisation des locuteurs, avec des schémas

préférentiels qui émergent dès l'âge de neuf ans. A la question de savoir si ces résultats ne sont pas motivés par des différences socio-culturelles (les locuteurs mayas de l'expérience proviennent d'un village en zone rurale et ont un niveau d'éducation bien inférieur à celui des locuteurs anglophones testés), Lucy répond que des préférences similaires pour le classement des objets ont été observées chez des locuteurs du japonais à niveau d'éducation élevé et vivant en milieu urbain (le japonais possède un système de classificateurs comparable à celui du yucatèque), ce qui tend à peser en faveur du rôle prépondérant du langage dans le façonnage des catégorisations.

### ***Thinking for Speaking***

A côté de ces recherches portant sur des processus non-verbaux, certains chercheurs comme Dan Slobin étudient la manière dont les locuteurs sélectionnent et organisent l'information en vue de la formulation verbale (« Thinking for Speaking », voir Annexe 1 pour une présentation de ce concept). Afin d'évaluer dans quelle mesure la diversité linguistique a un impact cognitif en ce qui concerne le développement du langage chez l'enfant, Slobin a recours à l'approche comparative : il est à l'origine d'un vaste travail de comparaison des langues effectué à partir du livre d'images *Frog, where are you ?* avec des enfants de langues maternelles diverses (anglais, allemand, espagnol, hébreu) âgés de 4 à 9 ans, et avec des adultes, à qui il a demandé de raconter l'histoire de la grenouille<sup>2</sup>. Ses résultats semblent prouver que la langue maternelle influe sur les choix effectués par les locuteurs adultes dans leurs récits : par exemple, les locuteurs anglophones, tout comme les hispanophones, peuvent représenter certains événements comme en déroulement, à l'aide d'une forme progressive, alors que les germanophones ne disposent pas de cette possibilité dans leur langue maternelle et « compensent » en se focalisant sur l'expression des bornes physiques ou temporelles de l'événement, c'est-à-dire les points de départ et d'arrivée ou le début et la fin<sup>3</sup> de ce dernier.

---

<sup>2</sup> De nombreux recueils de données ont été effectués à partir de ce support, et certains sont consultables sur le site CHILDES (<https://childes.talkbank.org/access/Frogs/>).

<sup>3</sup> On parle aussi de borne de gauche pour le début, et de borne de droite pour la fin de l'événement.

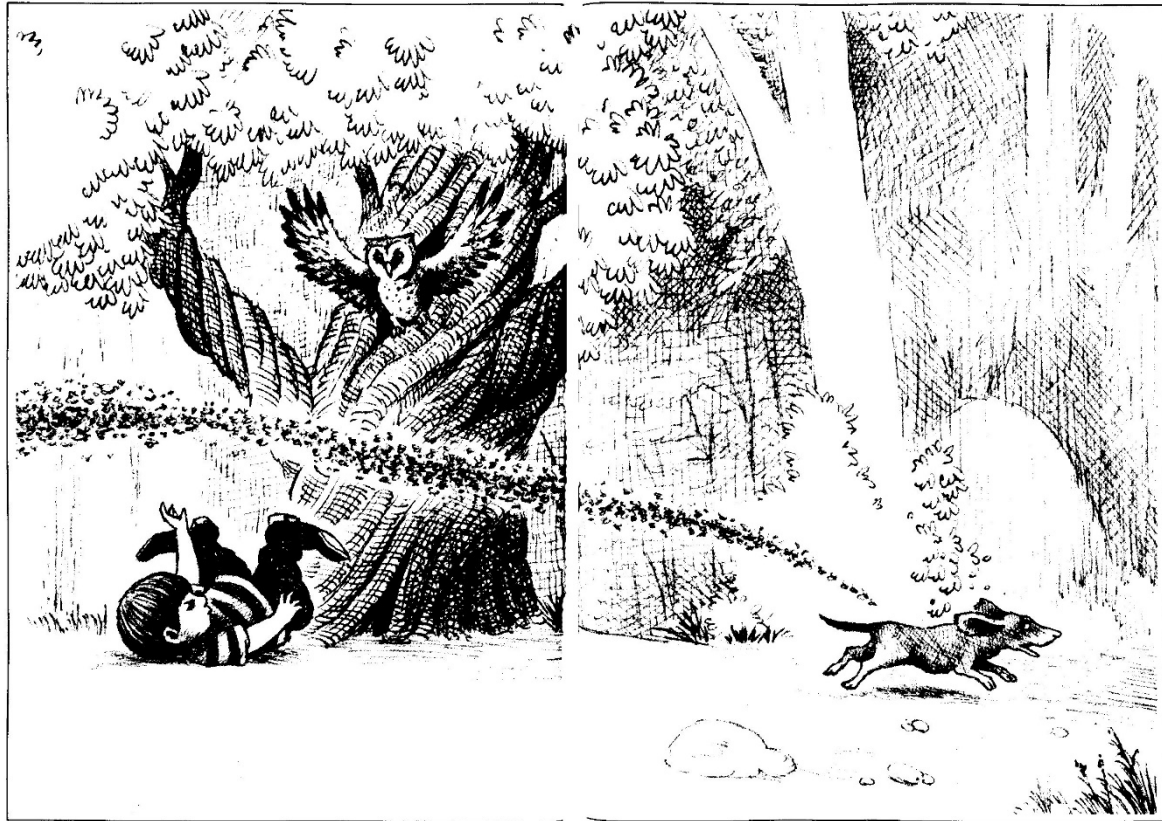


Figure 1. Scène de Frog Story

En effet, l'anglais et l'espagnol disposent de formes verbales progressives encodant l'aspect accompli de l'action, alors que le système verbal de l'allemand encode essentiellement la valeur temporelle (présent/passé/futur). Pour décrire une scène présentant deux situations (voir Figure 2), dont l'une ponctuelle (enfant tombé de l'arbre) et l'autre durative (chien poursuivi par des abeilles), la plupart des locuteurs de l'anglais et de l'espagnol utilise une forme verbale accomplie pour la première situation (*Se cayó el niño* 'l'enfant est tombé') et une forme verbale inaccomplie pour la seconde (*y le perseguían al perro las avispas* 'et les guêpes poursuivaient le chien'). Les germanophones, en revanche, ont tendance à utiliser le même temps verbal pour les deux situations. Les narrations d'hispanophones mettent donc en avant une perspective progressive sur certains événements, alors que les germanophones insistent sur leur caractère borné (Slobin 1996 : 80-82).<sup>4</sup> La langue agit comme un filtre perceptuel, et Slobin montre que dès l'âge de trois ans, les récits que proposent les enfants de différentes langues maternelles présentent des divergences imputables aux différents concepts grammaticalisés dans ces langues.

Il suggère en conséquence que les concepts grammaticalisés propres à une langue sont une source importante de difficulté pour les apprenants d'une L2 : « En bref, chaque langue native a entraîné ses

<sup>4</sup> Ceci dit, même en L1, les locuteurs ne suivent pas à 100% les schémas grammaticaux typiques de leur langue. Certains germanophones, par exemple, « compensent » l'absence de moyens aspectuels spécifiques par l'emploi de deux temps verbaux différents, passé pour la première situation et présent pour la deuxième (*der ist runtergefallen* 'il est tombé' / *und der Hund läuft schnell weg* 'et le chien s'enfuit rapidement'), ou encore rendent durative la deuxième situation par le redoublement de la forme verbale y référant (*und der Hund rennt rennt rennt* 'Et le chien court court court').

locuteurs à porter attention aux différentes sortes d'événements et d'expériences lorsqu'ils les verbalisent. Cet apprentissage a lieu pendant l'enfance et est exceptionnellement résistant aux restructurations lors de l'acquisition d'une langue seconde à l'âge adulte »<sup>5</sup> Slobin (1996 : 89).

Au-delà de l'acquisition des formes lexicales et grammaticales d'une L2, les habitudes de sélection d'information en vue de la verbalisation en langue maternelle sont donc particulièrement difficiles à remanier. L'acquisition des concepts grammaticalisés d'une langue sont selon Slobin une pierre d'achoppement pour les apprenants d'une langue étrangère.

Carroll, Lambert et von Stutterheim vont plus loin que Slobin et proposent que la prise en compte des seules contraintes lexicales et grammaticales ne suffit pas, mais qu'il faut examiner comment les procédés d'organisation et de structuration de l'information pour la production de textes cohérents déterminent les choix des locuteurs (Carroll & von Stutterheim 1997 ; Lambert 1997 ; von Stutterheim 2003). Le postulat défendu par ces auteurs est « *que les apprenants ne peuvent atteindre la compétence des natifs s'ils n'ont pas acquis les principes qui régissent l'organisation de l'information dans leur langue cible ainsi que les structures grammaticales qui encodent les schémas de base. La validation de ce postulat conduit à s'interroger préalablement sur ces principes et sur leurs différences d'une langue à l'autre.* » (Carroll & von Stutterheim 1997 : 84).

Comme Slobin, elles adoptent une démarche comparative basée sur une typologie des langues en fonction des catégories grammaticalisées. De plus, elles prennent appui de manière explicite sur le modèle de la production verbale de Levelt (1989), « *selon lequel le locuteur part d'une intention de dire et, pour atteindre ses buts, sélectionne et met en ordre des informations dans un message préverbal qui sert d'input au formulateur* » (Lambert, Carroll, von Stutterheim 2003). Voir aussi le chapitre X sur la production orale dans ce volume.

Ce cadre d'analyse ne se restreint pas toutefois à l'étude des comportements verbaux, mais s'applique aussi à l'étude des comportements co-verbaux, notamment la gestuelle co-verbale (voir par exemple Gullberg 2008, et aussi le chapitre Azaoui dans ce volume), et l'étude de l'attention visuelle (via l'analyse des mouvements oculaires (travaux de Flecken et collègues 2015). Les chercheurs s'inscrivant dans cette approche font l'hypothèse que l'attention du locuteur est dirigée vers tel ou tel élément du support en fonction de la grammaire de la langue dans laquelle il s'exprime. Les locuteurs font ainsi des choix dans leur sélection d'éléments extra-linguistiques lors de la planification conceptuelle de la verbalisation (Levelt 1989). En d'autres termes, les locuteurs portent leur attention et verbalisent les éléments de la réalité qui sont facilement encodables dans leur langue (comme cela avait été déjà proposé par Jakobson 1963). Ceci a des conséquences très importantes en ce qui concerne l'étude de l'acquisition des langues secondes, car cette hypothèse entraîne que deux individus de langues maternelles différentes, même s'ils perçoivent une situation de manière identique, porteront leur attention sur des

---

<sup>5</sup> *In brief, each native language has trained its speakers to pay attention to different kinds of events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition* (notre traduction)



éléments différents de cette situation lorsqu'il s'agit de la verbaliser : les productions en L2 risquent donc de porter la trace de la L1 (on parle aussi de **transfert conceptuel** de la L1 vers la L2). Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, ce n'est pas forcément aux stades initiaux de l'apprentissage que ce phénomène est le plus visible (Perdue 1993 ; Klein & Perdue 1997), mais plutôt aux stades intermédiaires/avancés (Bartning 1997, 2007), lorsque les apprenants ont des moyens d'expression en L2 plus développés.

Les différentes manières d'étudier les liens entre langue et pensée et les traces de la L1 seront illustrées plus bas par deux études portant sur l'acquisition de la référence à l'espace en langue étrangère (Anastasio 2019 et Flecken et collègues 2015).

Au niveau méthodologique, ces études s'appuient sur une méthode comparative à partir de tâches de récits à partir d'images ou de film pour (1) étudier les différences typologiques à travers des productions de **locuteurs natifs de différentes langues** pour la réalisation d'une même tâche verbale, (2) les comparer aux performances d'**apprenants enfants de différents âges en L1**, et (3) d'**apprenants d'une L2, de différents niveaux**.

### 3. Etudes de cas : l'expression des mouvements et déplacements en L2

#### Typologie de la référence à l'espace

Marcher, rouler à vélo, conduire un tracteur, voler à travers le ciel... Les déplacements (*motion events* en anglais) constituent un domaine conceptuel universel mais les langues du monde ont des manières assez diverses de sélectionner et structurer l'information à propos de ce type d'événements. Le domaine de la référence à l'espace, et plus particulièrement l'expression des mouvements et déplacements, a donné lieu à de nombreux travaux visant à tester l'hypothèse du relativisme linguistique, dont une large variété d'études sur l'acquisition des langues. Bylund et Athanasopoulos (2015:3) proposent la définition suivante: « Un événement de mouvement et déplacement est une situation qui implique le déplacement d'un objet par rapport à un point de référence. A différents intervalles temporels, l'objet en mouvement occupe différentes positions dans l'espace »<sup>6</sup>.

Par exemple, pour décrire une marmotte qui sort de son terrier en courant, l'anglais et l'espagnol auront recours à des moyens différents :

Anglais : *A marmot running out of its burrow*. 'Une marmotte courant hors d'un terrier'

Espagnol : *Una marmota saliendo de una cueva (corriendo)*. 'Une marmotte sortant d'un terrier (en courant)'

---

<sup>6</sup> « *A motion event is a situation that involves displacement of an object in relation to a reference point. At different temporal intervals, the object in motion occupies different spatial locations* » (Bylund & Athanasopoulos 2015:3), notre traduction.

En espagnol, l'information concernant la manière dont s'effectue le mouvement est optionnelle (*corriendo* 'en courant'). Le chemin parcouru par la marmotte est indiqué par le verbe (*saliendo* 'sortant'). En anglais, la manière dont s'effectue le déplacement est codée sur le verbe principal (*run*) et le chemin est indiqué par le groupe prépositionnel « *out of its burrow* ». Suivant la classification de Talmy (2000), qui prend appui sur les moyens/locus d'encodage de la trajectoire, l'anglais, comme l'allemand ou le suédois, fait partie des langues à cadrage satellitaire (le verbe encode la manière, la trajectoire est généralement exprimée par un syntagme prépositionnel « satellitaire »), et l'espagnol (comme le français) des langues à cadrage verbal (où la trajectoire est encodée par le verbe). On sait aujourd'hui que les locuteurs de langues à cadrage satellitaire ont davantage tendance à exprimer la manière du déplacement que les locuteurs des langues à cadrage verbal, car les structures de la langue permettent un encodage syntaxiquement compact de ces informations. Les locuteurs de langues à cadrage verbal semblent néanmoins utiliser occasionnellement les gestes co-verbaux (c'est-à-dire les gestes qui accompagnent la parole) pour exprimer la manière, de même que les locuteurs de langue à cadrage satellitaire peuvent aussi utiliser les gestes pour décrire le chemin (voir Gullberg 2008). L'autre point crucial en ce qui concerne l'étude des événements de mouvement et déplacement, c'est la prise en compte de la manière dont ces événements s'inscrivent dans le temps. Dans ce cadre, l'encodage des points d'arrivée (parfois aussi appelés bornes de droite) des procès prend une importance toute particulière. Les exemples suivants illustrent les tendances observées chez les locuteurs natifs du suédois, de l'anglais, et du français, pour la description d'un chien en train de courir.

Suédois : *En pomeranier springer mot ett hus* 'un loulou de Poméranie court vers une maison'

Anglais : *A Pomeranian is running* 'un loulou de Poméranie est en train de courir'

Français : Un loulou de Poméranie se dirige vers une maison en courant

Dans la description en suédois ci-dessus, le locuteur a utilisé le verbe 'courir' (exprimant la manière du déplacement) au présent, dans une construction qui présente la situation comme un procès borné (c'est-à-dire, un procès qui inclut le point d'arrivée, atteint ou visé, du déplacement) : la maison constitue un point d'arrivée probable du procès 'courir'. Le présent associé au point d'arrivée du déplacement donne lieu à une perspective globale sur l'événement, alors que le locuteur anglophone a décrit le même événement à l'aide d'un procès non borné ('courir', verbe d'activité) et la forme progressive *be + V-ing* – indiquant ainsi une focalisation sur le déroulement du procès. Quant au francophone, il décrit la trajectoire à l'aide d'un procès borné ('se dirige vers une maison'), et la manière à l'aide d'un circonstanciel ('en courant'). Un même événement peut donc être décrit à l'aide de moyens sémantiques et grammaticaux différents : procès borné ou non borné, aspect progressif ou temps simple, description de la trajectoire, manière dont s'effectue le mouvement.

L'apprenant d'une L2 doit donc faire face aux défis acquisitionnels suivants : apprendre de nouveaux codes d'expression verbale et une nouvelle manière de penser pour parler, ce qui s'avère difficile car les schémas verbaux acquis pendant l'enfance sont ancrés profondément dans notre fonctionnement cognitif (Han & Cadierno 2012 :393). Pour se rapprocher des usages natifs de la langue cible (LC), il lui faudra :

- a. Se familiariser avec les catégories lexicales et grammaticales de la LC pour l'expression des événements de mouvement et déplacement (par exemple, en anglais on a tendance à utiliser des verbes de manière assortis d'un complément prépositionnel qui indique la direction, plutôt que des verbes génériques de type *go/aller*).
- b. Se familiariser avec les distinctions aspectuelles disponibles en LC (distinction entre événement en déroulement ou achevé : progressif, gérondif, prétérit, passé composé, imparfait...)
- c. Apprendre à insérer les informations sémantiques (trajectoire, manière) dans le bon cadre syntaxique (par exemple, exprimer l'information concernant manière et chemin sur le verbe, les particules, gérondifs, etc. en suivant le modèle de la LC).
- d. Enfin, et c'est très important, l'apprenant devra se familiariser avec les usages préférentiels des locuteurs natifs en ce qui concerne les comportements verbaux, co-verbaux et non-verbaux (notamment en termes de schémas attentionnels).

La question qui se pose est donc de savoir dans quelle mesure et à quel niveau de compétence (stade initial, stade avancé...) l'interlangue des apprenants garde l'empreinte de la langue maternelle du locuteur, mais aussi à quel niveau de traitement cognitif (conceptualisation, formulation...). L'influence de la L1 est-elle plus forte chez les débutants, ou chez les locuteurs les plus avancés ?

Les deux études présentées ci-dessous explorent expérimentalement ces questions, à travers une analyse linguistique de la production orale (étude 1) et une analyse psycholinguistique portant sur la phase préparatoire à la production orale (étude 2).

**Étude 1** Anastasio, Simona (2019). L'expression du déplacement en italien L2. *Langage, Interaction et Acquisition* 10 :2. 204-228.

### Questions de recherche

L'étude porte sur la conceptualisation spatiale chez des apprenants adultes francophones et anglophones de l'italien L2, à des niveaux de compétence intermédiaire et avancé. L'auteur cherche à évaluer l'interlangue des apprenants, notamment pour voir dans quelle mesure ils s'approchent de leur LC, dans quelle mesure ils sont influencés par leur L1, et dans quelle mesure la proximité ou distance typologique entre les langues source et cible joue un rôle.

### Cadre théorique

L'auteur s'appuie sur le cadrage de Talmy (2000) pour définir les différences typologiques entre les 3 langues de l'étude : l'italien et le français sont des langues à cadrage verbal, alors que l'anglais est une langue à cadrage satellitaire. Néanmoins, l'emploi de constructions satellitaires typiques de l'oral en italien est possible (en gras dans les exemples suivants : *il cervo **esce fuori** da dietro la roccia (SP) / e **scappa via*** 'le cerf sort dehors de derrière le rocher / et s'échappe au loin')

### **Méthodologie**

L'auteur utilise une tâche narrative orale (à partir du support Frog Story) pour comparer les récits produits par des locuteurs natifs des 3 langues (10 locuteurs du français, 10 de l'anglais et 10 de l'italien), et par 20 apprenants francophones (10 intermédiaires et 10 avancés) et 20 apprenants anglophones de l'italien L2 (10 intermédiaires et 10 avancés). Son corpus, nommé DISCOSS, est disponible pour consultation sur la plate-forme Ortolang <https://hdl.handle.net/11403/disc-oraux-semi-spontanes>. Les données orales ont été transcrites suivant les conventions CLAN (McWhinney 2000).

### **Principaux résultats**

Malgré les différences attestées entre les locuteurs des langues sources, les productions en italien L2 des apprenants francophones et anglophones sont similaires au niveau intermédiaire. En revanche, on observe des phénomènes de transfert conceptuel au niveau avancé : les anglophones avancés produisent des énoncés en italien plus conformes à ceux des natifs car ils utilisent les constructions satellitaires disponibles dans la LC, alors que les francophones de niveau avancé ne s'y essaient pas.

**Etude 2** Flecken, Monique, Carroll, Mary, Weimar, Katja, von Stutterheim, Christiane (2015). Driving along the road or heading for the village? Conceptual differences underlying motion event encoding in French, German, and French-German L2 users. *The Modern Language Journal* 99. DOI: 10.1111/modl.12181

### **Questions de recherche**

Les apprenants avancés francophones de l'allemand présentent-ils des schémas attentionnels typiques de leur L1 en ce qui concerne le visionnage et la description d'un événement de déplacement ? Utilisent-ils au contraire des schémas attentionnels typiques de leur L2 (l'allemand) ou des schémas propres aux apprenants ?

### **Cadre théorique**

Cette étude prend appui sur le contraste typologique établi par Talmy (2000) entre les langues à cadrage verbal, comme le français, et les langues à cadrage satellitaire, comme l'allemand. En français, les éléments cognitivement saillants pour la description d'une entité en cours de déplacement sont l'alignement de l'objet en mouvement et la distance vers un point d'arrivée (réel ou inféré), et cela se reflète dans la variété de verbes exprimant la trajectoire (se diriger vers, avancer). En allemand, on trouve principalement des verbes de manière (par exemple, *fahren*, qui veut dire se déplacer en voiture), alors que l'information relative à la trajectoire est exprimée par rapport à des éléments du

décor à travers des particules (*entlangfahren* → se déplacer en voiture le long de quelque chose) ou des syntagmes prépositionnels (*über eine Brücke* ‘sur un pont’ ; *zu einem Dorf* ‘vers un village’). Ces contrastes typologiques permettent de mieux appréhender la manière dont les locuteurs natifs de l’allemand et du français, conceptualisent la représentation d’un événement de déplacement, mais aussi de saisir les processus de reconceptualisation à l’œuvre chez le locuteur apprenant du français ou de l’allemand.

Au sein du modèle de la production verbale de Levelt (1989) et celui de Bock et Levelt (1994), la conceptualisation correspond à la phase pré-verbale de génération d’un message à l’intention d’un interlocuteur, au cours de laquelle le locuteur entame la planification d’un message à partir de sa connaissance de la situation, et ses connaissances générales (parfois appelées encyclopédiques). Ces auteurs font l’hypothèse que c’est à ce stade de la planification du discours que les différences conceptuelles entre les langues entrent en jeu. Notamment, elles estiment que les locuteurs doivent évaluer quels concepts spatiaux et quelles formes linguistiques associées sont adéquats pour la description d’une trajectoire dans l’espace, dans l’intervalle de temps compris entre le début du visionnage d’un événement, et le début de la verbalisation de cet événement. Comme Slobin (1996), elles partent du principe que les modes de conceptualisation développés avec l’acquisition de la langue maternelle sont profondément ancrés, hautement automatisés, et qu’ils conditionnent l’attention portée aux événements. Elles émettent donc l’hypothèse que les schémas attentionnels des francophones et des germanophones diffèrent sur la période qui précède immédiatement la verbalisation.

### **Méthodologie**

Pour vérifier cette hypothèse, elles ont recours à l’enregistrement des mouvements oculaires pendant une tâche de description de courtes scènes présentant des entités en mouvement, afin de mettre en lumière les différences potentielles de schémas attentionnels entre les locuteurs natifs (20 francophones, 20 germanophones), et 20 francophones apprenants avancés de l’allemand. Tous les participants sont des étudiants à l’université entre 19 et 28 ans (la moitié sont des hommes et l’autre moitié des femmes) présentant le même profil socio-économique. Etant donné les propriétés typologiques du français et de l’allemand, les auteurs s’attendent à ce que l’entité en mouvement soit très saillante pour les francophones et les apprenants francophones de l’allemand.

Le recours à l’enregistrement des mouvements oculaires permet d’ouvrir une fenêtre sur les processus de traitement d’une information visuelle en vue de la verbalisation (en L1 ou en L2). Cela est particulièrement intéressant pour étudier la question du transfert conceptuel de la L1 vers la L2 chez des apprenants avancés.

Le support expérimental utilisé est constitué de 57 vidéo clips très courts (6 secondes) présentant une variété d’événements, dont 20 sont des déplacements.

FIGURE 1  
Screenshot of Type A Stimulus (Man Walking  
Toward a Car)



### Principaux résultats

Les résultats de l'enregistrement des mouvements oculaires montrent que juste avant de commencer à parler, les francophones natifs portent davantage leur attention sur les entités en mouvement et les points d'arrivée que les germanophones. Les apprenants francophones de l'allemand utilisent des verbes de manière comme le font les locuteurs germanophones natifs ; en revanche, ils divergent de ces derniers en ce qui concerne les moyens linguistiques mis en œuvre pour exprimer la trajectoire. Cela se reflète dans les schémas attentionnels pré-articulatoires, qui sont très similaires chez les locuteurs francophones et les apprenants francophones de l'allemand. L'étude montre donc qu'une reconceptualisation partielle est possible, mais que les processus de traitement de l'information spatiale sont profondément liés aux concepts linguistiques disponibles dans la langue maternelle, et que la reconfiguration de ces processus pour l'expression en L2 ne peut prendre place qu'après une longue exposition à la LC (de préférence en immersion).

### En résumé

Le débat whorfien classique semble donc dépassé au regard des résultats récents de la recherche. Comme l'affirment Athanopoulos et Bylund (2013), il n'y a plus lieu de se demander si la langue influence la pensée ou pas, mais quels processus cognitifs sont affectés par quelles catégories linguistiques, et dans quelles circonstances. Les études récentes sur l'acquisition de la L2 ont permis d'explorer expérimentalement ces différents paramètres. Les principaux résultats montrent que :

1. Au niveau cognitif, les schémas attentionnels développés conjointement avec l'apprentissage de la langue maternelle sont très difficiles à remanier en langue étrangère, même particulièrement à un niveau avancé ;
2. Au niveau de la production verbale, la capacité d'un locuteur d'adopter les préférences de la LC dépend de plusieurs facteurs : sa compétence dans la LC, le degré de proximité typologique des langues source et cible, son exposition à cette dernière (quantité d'input reçue), voire son état de fatigue !

3. Néanmoins, Pavlenko (2011:240) souligne que, surtout en cas d'exposition prolongée à la L2, les apprenants peuvent aussi internaliser les nouveaux schémas linguistiques et cognitifs et les répercuter sur leur L1, pouvant éventuellement mener à un phénomène d'attrition en L1.

### **Pour aller plus loin**

Bylund, E., Athanasopoulos, P. (2014). Linguistic relativity in SLA: Towards a new research programme. *Language learning*. 64. 952-985.

Cook & Bassetti (éds.) 2011. *Language and bilingual cognition*. Oxford, UK: Psychology Press.

Pavlenko (éd.) 2011. *Thinking and speaking in two languages*. Clevedon: Multilingual Matters

Pinker (1999, 2008). *L'instinct du langage*. Paris : Odile Jacob.

#### **Document 1 Pinker L'instinct du langage. P55-56.**

« (...) selon la célèbre hypothèse du déterminisme linguistique de Sapir-Whorf, les pensées sont déterminées par les catégories offertes par leur langue. Du coup, les différences entre les langues entraîneraient des différences entre les pensées de leurs locuteurs. Ceux qui n'ont gardé qu'un petit vernis de leurs études universitaires peuvent au moins débiter ces factoides : que les langues découpent le spectre à des endroits différents pour nommer les couleurs, que le concept du temps est fondamentalement différent chez les Hopis, et que les Eskimos disposent de plusieurs douzaines de mots pour désigner la neige. Cette théorie a une lourde implication : les catégories de base de la réalité ne seraient pas « dans » le monde, mais nous seraient imposées par notre culture. (On pourrait donc les contester, ce qui explique peut-être l'attrait persistant que cette hypothèse exerce sur la sensibilité des jeunes étudiants).

Or tout cela est faux, totalement faux. L'idée selon laquelle le langage serait la même chose que la pensée est un exemple de ce qu'on peut appeler une « absurdité de convention » : une affirmation qui va à l'encontre de tout sens commun, mais à laquelle chacun adhère parce qu'il se souvient vaguement l'avoir entendue quelque part et parce qu'elle a de nombreuses implications. (...) Réfléchissez. Nous avons tous fait cette expérience de dire ou d'écrire une phrase, puis de nous arrêter en réalisant que ce n'était pas exactement ce que nous voulions dire. Pour que nous éprouvions cette sensation, il faut qu'il y ait un « voulu dire » qui soit différent de ce qui est dit. Parfois, nous éprouvons des difficultés à trouver aucun mot qui exprime une pensée de façon adéquate. Quand nous entendons ou quand nous lisons quelque chose, en général nous nous souvenons de la substance, pas des mots exacts. Il faut donc bien qu'il y existe quelque chose comme une substance qui ne soit pas la même chose qu'un groupe de mots. Si les pensées dépendaient des mots, comment pourrait-on fabriquer un mot nouveau ? Comment un enfant pourrait-il apprendre un mot au départ ? Comment pourrait-on traduire d'une langue à l'autre ? »

### **Document 2 L'approche de Dan Slobin: « Thinking for Speaking »**

Dan Slobin est un psycholinguiste américain de l'Université de Californie, Berkeley, spécialisé dans l'étude de l'acquisition du langage par les jeunes enfants, et qui se situe dans une perspective néo-whorfienne qu'il a baptisée *Thinking for Speaking*.

Son approche s'inscrit dans la longue tradition des travaux sur les liens entre langue et pensée : dans son article « *From 'thought and language' to 'thinking for speaking'* » (Slobin, 1996), il cite von Humboldt, Whorf, Sapir, Boas et Jakobson dont il s'inspire pour présenter sa nouvelle version de la relativité et du déterminisme linguistique :

« Je souhaite présenter une nouvelle version de la position von Humboldt-Whorf sur le relativisme et le déterminisme linguistique. Souvenez-vous que ces théoriciens cherchaient à relier la langue à la vision du monde ou à la pensée ordinaire. Cette position classique cherche donc à mettre en relation deux entités statiques : la langue et la pensée. La langue correspond à la totalité des structures décrites par les linguistes. Mais qu'en est-il de « pensée » ou « vision du monde » ? L'hypothèse [Sapir-Whorf] a toujours eu du mal à déterminer ces structures mentales qui sous-tendent la perception, le raisonnement, et les comportements habituels, telles que mesurées en dehors des contextes de comportement verbal... J'ai une formulation plus prudente, mais plus gérable, qui cherche à mettre en relation deux entités dynamiques : penser et parler. Il y a une sorte spéciale de pensée qui est intimement liée au langage, c'est-à-dire, la pensée qui se déroule en ligne, lors du processus de parole.

Avec mes propres mots : l'expression linguistique de l'expérience consiste à « penser pour parler », une forme spéciale de pensée qui est mobilisée pour la communication. Quels que soient les effets (ou leur absence) de la grammaire en dehors de l'acte de parler, le type d'activité mentale qui se déroule pendant la formulation des énoncés n'est ni triviale ni évidente, et mérite notre attention. Nous récupérons les contenus de l'esprit d'une manière particulière lorsqu'on y accède en vue de les utiliser. En d'autres termes, l'activité de penser prend une qualité particulière lorsqu'elle est employée dans l'activité de parler. Dans l'intervalle temporel évanescant de la construction des énoncés en discours, on adapte ses pensées aux cadres linguistiques disponibles. « Penser pour parler » implique la sélection des caractéristiques des objets et événements qui (a) sont en adéquation avec la conceptualisation de l'événement et (b) sont encodables facilement dans la langue choisie. Je propose que lors de l'acquisition de sa langue maternelle, l'enfant apprend des manières particulières de penser pour parler. »

Slobin (1996 : 75-76) (notre traduction)

Il remplace donc les termes « *thought* » et « *language* », jugés trop statiques, par « *thinking for speaking* », formulation plus dynamique car révélant des processus et non plus des concepts abstraits. A la suite de Boas, Whorf et Sapir, il propose donc que l'acquisition de la langue maternelle est un processus orienté par les possibilités de codage grammatical de cette dernière : les formes linguistiques disponibles orienteraient l'attention de l'enfant dès son plus jeune âge vers certaines caractéristiques du monde.

### **Références**



- Athanasopoulos, Panos & Bylund, Emanuel (2013). Does grammatical aspect affect motion event cognition? A cross-linguistic comparison of English and Swedish speakers. *Cognitive Science*, 37, 286–309.
- Bartning, Inge 1997. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 9, 9-50.
- Bartning, Inge 2009. The Advanced learner variety: 10 years later. In E. Labeau (éd.) *The advanced learner variety. The case of French* (11-40). Bern: Peter Lang.
- Bylund, Emanuel & Athanasopoulos, Panos (2014). Linguistic relativity in SLA: Towards a new research programme. *Language learning*. 64. 952-985.
- Bylund, Emanuel & Athanasopoulos, Panos (2015). Televised Whorf: Cognitive Restructuring in Advanced Foreign Language Learners as a Function of Audiovisual Media Exposure. *The Modern language journal*. 99. 123-137.
- Bachman, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. 1981. *Langage et communications sociales*. Paris: Hatier.
- Bock, K., & Levelt, W. (1994). Language production: Grammatical encoding. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 945–984). London: Academic Press.
- Carroll, Mary & Von Stutterheim, Christiane (1997). « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère » in *AILE* 9. Saint Denis : Encrages.
- Flecken, Monique, Carroll, Mary, Weimar, Katja, von Stutterheim, Christiane (2015). Driving along the road or heading for the village? Conceptual differences underlying motion event encoding in French, German, and French-German L2 users. *The Modern Language Journal* 99.
- Julien Green (1987). *Le langage et son double*. Paris : Points.
- Gullberg, M. 2008. A helping hand? Gestures, L2 learners, and grammar. In McCafferty, S.G. & Stam, G. (Eds). *Gesture. Second language acquisition and classroom research* (pp. 185-201). New York: Routledge.
- Han, Z-H. & Cadierno, T. (2012). Linguistic relativity in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (pp. 393-396).
- Humboldt, Wilhelm von (1936). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Trad. anglaise P. Heath 1988. *On language: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : les Editions de Minuit.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1997). The Basic Variety. *Second Language Research* 13 (4), 301-347.
- Lambert, Monique (1997). « En route vers le bilinguisme », *AILE* 9. Saint-Denis : Aile-Encrages.
- Lambert, Monique, Carroll, Mary, Von Stutterheim, Christiane (2003). « La subordination

dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais », *AILE* 19. Saint-Denis : Aile-Encrages. 41-67.

Levelt, Willem J.M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Lucy, John (1992). *Grammatical Categories and Cognition: A Case Study of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge University.

Lucy, John (2005). Through the window of language: assessing the influence of language diversity on thought. *Theoria* 54. 299-309.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk 3rd edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

Pavlenko (éd.) 2011. *Thinking and speaking in two languages*. Clevedon: Multilingual Matters

Cook & Bassetti (éds.) 2011. *Language and bilingual cognition*. Oxford, UK: Psychology Press.

Perdue, Clive 1993. Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte. *Etudes de Linguistique Appliquée* 92, 8-20.

Pinker (1999, 2008). *L'instinct du langage*. Paris : Odile Jacob.

Slobin, Dan I. (1996). « From 'Thought to Language' to 'Thinking for Speaking' » in *Rethinking Linguistic Relativity*, Gumperz, J., Levinson, S. (Eds). Cambridge University Press.

Talmy, Leonard (2000). *Toward a Cognitive Semantics, Vol.1 Concept Structuring Systems*. The MIT Press.

Von Stutterheim, Christiane, (2003). « Linguistic Structure and information organisation: The case of very advanced learners » in Susan Foster-Cohen and Simona Pekarek Doehler (eds). *EUROSLA Yearbook*, vol. 3. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 183-206.