



HAL
open science

Questions et hypothèses actuelles sur l'acquisition des langues secondes et étrangères

Jo Arditty, Bernadette Grandcolas

► **To cite this version:**

Jo Arditty, Bernadette Grandcolas. Questions et hypothèses actuelles sur l'acquisition des langues secondes et étrangères. *Die neueren sprachen*, 2023, 81 (6), pp.549-562. hal-03969806

HAL Id: hal-03969806

<https://hal.science/hal-03969806>

Submitted on 2 Feb 2023

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.

Article publié dans *Die Neuren Sprachen*
Bd. 81 Heft 6 Dezember 1982
Lernersprache
Diesterweg ISBN 0342-3816

Die Neueren Sprachen 81:6 (1982):549-563

Jo Arditty/Bernadette Grandcolas

Questions et hypothèses actuelles sur l'acquisition des langues secondes et étrangères*

This article attempts to present some major tendencies in current research into language acquisition by examining in turn the influence which researchers have attributed to the previous experience of the language acquired through the mother tongue; to the system to be acquired; to the universals of language and acquisition; and to the psychological and social context in which the learner acquires and practises the foreign language. The degrees of conscience which the subject may have or his own acquisition, the models according to which this linguistic consciousness manifests itself and the relative control which the subject can have over his productions are equally evoked.

A second part is devoted to particular aspects of the didactic situation and the examination of some current tendencies in language didactics.

Introduction

Les recherches sur l'acquisition des langues secondes et étrangères ont connu au cours des dix à quinze dernières années des développements qu'il serait difficile de retracer, voire de résumer, dans le cadre d'un simple article. Ce domaine, désormais autonome, conserve des liens évidents avec la didactique des langues, mais, dans la mesure où il vise plus à la compréhension des phénomènes qu'à la définition de méthodes d'intervention, il apparaît essentiellement comme un carrefour des approches linguistiques, psychologiques, sociologiques, voire ethnologiques, des phénomènes langagiers.

Le concept essentiel qui définit ce champ a connu diverses variantes — système approximatif, système intermédiaire, grammaire ou langue d'apprenant, interlangue... C'est ce dernier terme (et son abréviation, IL) qui est le plus employé actuellement. Sans entrer dans le détail des nuances qui correspondent à ces divergences terminologiques, et pour conserver le terme le plus répandu, on peut proposer la définition provisoire suivante : lorsque, après avoir acquis (au moins) une première expérience du langage et s'être constitué au moins un système linguistique (la langue maternelle, LM), un être humain rencontre un autre système d'expression linguistique (langue cible, LC) et tente, volontairement ou parce qu'il y est contraint, de se l'approprier, même partiellement, il se construit un système baptisé interlangue (IL).

En d'autres termes, l'IL est le résultat de la visée de la LC sur la base de l'expérience du langage acquise dans le cadre de la LM (et peut-être d'autres langues).

A travers cette définition, on perçoit déjà quelques grandes questions qui, dans la réalité de la recherche, apparaissent toujours entremêlées et qui déterminent dans une certaine mesure le choix des données à prendre en compte:

- quelle peut être l'influence de la LM sur la forme de l'IL?
- la LC peut-elle être définie comme un système immanent qui engloberait et contraindrait la forme des IL correspondantes?
- en quoi l'IL obéit-elle dans sa structure aux (éventuels) universaux du langage et, dans son évolution, aux (éventuels) universaux de l'acquisition?
- existe-t-il des contraintes psychologiques et/ou sociales contraignant la forme des IL et leurs possibilités de mise en œuvre?
- les phénomènes interlangagiers sont-ils transparents pour le sujet lui-même et dans quelle mesure parvient-il à les contrôler?

La réponse à chacune de ces questions est évidemment liée à des problèmes qui débordent ce cadre. Elle variera en particulier selon que l'on verra le langage comme un jeu de stimuli et de réactions, comme un cadre formel où ce sont les contraintes sur les séquences possibles d'éléments linguistiques qui sont pertinentes, ou comme une activité interactionnelle réglée, obéissant à des contraintes psycho-sociales.

Quant au lien qui pourra exister entre ces réflexions et la pratique pédagogique, il dépendra en outre du questionnement que provoquera éventuellement la spécificité du milieu didactique, de la prise en compte des contraintes de la salle de classe et des initiatives qui peuvent s'y développer.

Pour notre part, nous voudrions faire le point sur les questions mentionnées ci-dessus et les réponses qui y sont actuellement adoptées. Dans la mesure où il s'agira plus de dégager des tendances que de dresser un inventaire ou de présenter un panorama représentatif des recherches en cours, on voudra bien nous pardonner de ne pas citer certains travaux importants, soit parce que le type de problème traité s'intégrait mal dans le plan que nous avons adopté, soit tout simplement parce que nos capacités de lecture ne sont pas infinies, soit que le manque de place nous imposait des choix - qui se sont parfois portés sur des travaux peu connus mais originaux.

1. Questions sur l'interlangue

1.1. Influence de la langue maternelle?

C'est une idée largement répandue, et qui a un moment reçu un label de scientificité à travers les travaux behavioristes et comparatistes, qui veut que l'explication essentielle de la forme des IL soit «l'interférence» de la LM. Ceci est évidemment contraire à la thèse de l'autonomie du système linguistique construit par rapprenant et, depuis plusieurs années, les travaux se sont accumulés pour prouver le caractère limité de ce type d'explication. On fait remarquer, par exemple, que lorsqu'un anglophone de naissance fait une erreur de genre en français, qu'un Français s'inter-

550

dit en anglais l'emploi des formes en *-ing* derrière *to*, ou que l'un et l'autre produisent des formes telles que *Si vous viendrez.../If you will come...*, l'influence de la LM semble exclue et il faut avoir recours à d'autres explications. Toutefois, les travaux que nous venons d'évoquer divergent sur la part qu'il faut attribuer aux erreurs « interlinguales » (influence de la LM) et « intralinguales » (généralisations erronées à l'intérieur de la langue seconde).

On peut donc se demander si les pourcentages d'erreurs attribués à chacune de ces deux catégories ne sont pas liés aux a priori et aux méthodes d'analyse des chercheurs en question. Ainsi, un article de T. Huebner (1979) fait apparaître que, selon que l'on utilise les méthodes préconisées par Brown (1973) et reprises notamment par Dulay et Burt, ou d'autres élaborées par lui-même (moins strictement statistiques, beaucoup plus qualitatives), on arrive à des résultats totalement opposés, tant sur l'appréciation de l'évolution de l'IL du sujet observé (nulle dans le premier cas, remarquable dans le second), que sur l'influence de la LM - que seule le second type de méthode fait apparaître quant au problème examiné (l'acquisition des articles en anglais).

On constate d'ailleurs, dans certains travaux récents, un retour à la thèse d'une certaine influence de la langue maternelle. Mais l'évolution de la recherche et des problématiques concernant l'IL est telle que parler de retour est pratiquement un abus de langage:

- d'une manière générale, et en dehors même du problème qui nous préoccupe, les chercheurs ne se satisfont plus de comptabiliser les « erreurs » des apprenants: la zone où les productions en IL divergent de celles qu'auraient des natifs en LC ne permet pas à elle seule de caractériser le système (IL) à décrire: d'ailleurs, ce n'est pas parce qu'il y a convergence des formes que les règles qui expliquent leur production sont identiques;
- de même que le terme « erreur », celui d'« interférence » constituait un jugement négatif sur les productions de l'apprenant, jugement ne faisant aucun cas des contraintes de l'évolution du système (le passage par un état où les divergences avec la LC et, pourquoi pas, les convergences avec la LM, abondent, est peut-être indispensable à cette évolution); le remplacement de « interférence » par « transfert » n'est pas une simple question de mode terminologique: il correspond à la prise en compte de l'expérience préalable, et donc des compétences, linguistiques et autres (discursives, cognitives...) que le sujet s'est forgées à travers la LM et qu'il peut tenter de réutiliser dans son approche d'un nouveau système linguistique;

- c'est l'influence de ce « cadre préalable » à la LC, « cadre linguistique et conceptuel permettant la déduction d'hypothèses qui organisent le matériel linguistique dont dispose l'apprenant » que deux membres de notre équipe, J. Giacobbe et M. Lucas (1980) ont mis en évidence à propos d'un phénomène où l'influence de la LM semblait a priori exclue: l'acquisition des verbes espagnols *ser* et *estar* par des adultes francophones.

551

Il n'existe pas en français d'opposition sémantique semblable à celle des deux verbes copulatifs de l'espagnol. Pourtant, c'est bien à partir de repères linguistiques de la LM que les apprenants ont organisé leurs premières productions libres: le verbe français *être* possède deux racines qui, comme *ser* et *estar*, proviennent des formes latines *esse* et *stare*. Les auteurs concluent que « L'effet de l'hypothèse construite par le *cadre* linguistique fourni par la langue française, c'est de rendre possible l'emploi des différentes formes... dans le système en formation des apprenants ». Ainsi, le fait de tester ce type d'hypothèse peut se révéler indispensable pour aboutir à des hypothèses plus proches des règles de la LC. Mais pour que le transfert lui-même puisse s'effectuer (c'est la position de H. Zobl, 1980) il faut peut-être également que l'apprenant ait déjà à sa disposition certains matériaux linguistiques suffisamment structurés: le transfert serait alors un indice positif de l'évolution de l'IL.

E. Kellerman constate, quant à lui, que dans des cas où la formulation adéquate en LC correspond au calque de ce qui se passe en LM, certains sujets évitent cette solution, quitte à s'en tirer par une périphrase. Mais c'est également dans l'expérience ayant pour cadre la LM que réside, selon lui, la clef de ce paradoxe: l'ensemble des valeurs sémantiques des termes lexicaux et des structures syntaxiques n'y ont pas le même poids psychologique et, selon que la valeur ou la structure en question se rapprochera plus ou moins de ce qui est perçu comme le plus central et le plus fréquent dans la langue, son transfert sera plus ou moins probable. Ainsi les probabilités de traduction du néerlandais *oog* par l'anglais *eye* seront-elles très élevées s'il s'agit de l'œil-partie du corps (valeur centrale) ou d'un œil électronique (très proche et relativement fréquent), très faibles s'il s'agit d'un « œil » de pomme de terre (ressenti comme éloigné et peu fréquent). Même dans l'évitement du calque, c'est la structuration psychologique de la LM qui détermine la forme des productions en IL.

1.2 Cadre contraignant de la langue cible?

C'est un fait d'évidence que toutes les langues ne permettent pas les mêmes hypothèses et que, si maladroites que soient les tentatives des apprenants pour se les approprier, on reconnaît toujours plus ou moins ce qui est visé. On a d'ailleurs noté, à propos d'une même LC, la ressemblance formelle des IL, des premiers stades de son acquisition comme LM, des pidgins et des créoles qui lui sont apparentés.

Des recherches faites sur la langue des enfants de migrants (Delofeu, 1980), des migrants eux-mêmes (Véronique, 1980), sur des traductions en français émanant d'étudiants francophones et non francophones de naissance (Arditty, à paraître)... montrent qu'il est exceptionnel que l'on ne découvre pas, dans ce qui est stigmatisé comme « spécifiquement étranger », soit des formes identiques à celles attestées dans divers dialectes régionaux, dans des états antérieurs de la langue, voire dans

552

les productions de francophones vivant dans le même cadre ou placés dans les mêmes conditions que les « étrangers » examinés.

Certains en tirent la conclusion que chaque langue doit être vue comme un système immanent, englobant et déterminant l'ensemble des variétés à travers lesquelles elle se réalise. Chaque sous-communauté définit, dans cet ensemble, un sous-ensemble restreint qui constitue sa norme et exclut de ce fait comme « illégitimes » les autres variétés, qui n'en sont pas moins susceptibles d'accéder à ce même statut de norme dans un autre cadre historique, social ou géographique.

Quel que soit le bien-fondé de ces considérations (et leur intérêt face au racisme et à la xénophobie), elles attirent plus l'attention sur les facteurs sociaux qui sont susceptibles d'amplifier la perception des différences (y compris là où elles n'existent pas) qu'elles ne constituent un principe explicatif suffisant pour expliquer la diversité des phénomènes observés. Sur ce point, le facteur langue cible doit donc être vu dans son interaction avec d'autres, dont l'expérience préalable de la communauté ou du sujet dont on étudie la variété de réalisation du système.

1.3 Universaux du langage et de l'acquisition?

On peut aussi envisager une cause plus générale aux ressemblances évoquées plus haut: selon Wode (1982) « il existe... intégré au fonctionnement cognitif global de l'homme... un sous-système... qui est spécialement adapté et conçu pour appréhender les propriétés formelles des mécanismes linguistiques des langues humaines ». Ce sous-système serait responsable des « stratégies d'acquisition » qui interviennent aussi bien (mais peut-être pas toutes avec le même poids) dans l'acquisition des langues étrangères que dans celle de la LM.

Ces stratégies d'acquisition pourraient s'appuyer sur l'existence de contraintes communes à l'ensemble des systèmes linguistiques humains, mais aussi sur le fait que certaines des structures qui, à travers les langues, réalisent les phénomènes linguistiques, seraient plus « naturelles » que d'autres. Ainsi, l'emploi d'un morphème unique pour

la négation (plutôt que deux comme en français littéraire), placé devant l'élément nié (plutôt que post-posé au verbe fini, comme en allemand et en français parlé).

Sur la base de considérations de ce type, on peut, comme M. Vincent (1982), proposer une gradation des difficultés d'acquisition des structures d'une LC selon que le phénomène linguistique examiné sera réalisé sous une forme « naturelle », « non-naturelle » ou ne sera pas réalisé, dans cette langue et en LM. Cela permet par la même occasion de limiter et de situer la part des transferts dans les étapes ainsi prévues de l'acquisition.

Certains chercheurs insistent sur les contraintes psychologiques qui justifient les difficultés d'acquisition de telle forme ou de telle opération. Ainsi, s'appuyant sur les travaux de Bever, H. Clahsen prévoit qu'il sera plus facile d'acquérir des trans-

553

formations portant sur la périphérie des énoncés que celles qui bouleversent l'ordre canonique de la phrase et rendent par conséquent plus difficile son traitement (production et/ou reconnaissance).

De même, les considérations formelles évoquées ci-dessus doivent être rapportées à la complexité des facteurs qui entrent en jeu dans la communication: on sait qu'une même structure présentera plus ou moins de difficulté (qu'il s'agisse de production, de reconnaissance ou d'acquisition) selon les indices sémantiques mis en jeu et leur rapport avec le sujet.

Quant aux contraintes liées au sujet lui-même, dans son développement maturationnel, par exemple, elles doivent également être examinées avec circonspection: G. Neufeld (1979) a montré les limites de la thèse de « l'âge critique » au-delà duquel il serait difficile de parvenir à une maîtrise parfaite de la LC, notamment pour ce qui est de sa prononciation. Dans certaines conditions, des adultes peuvent acquérir la prononciation et l'intonation de langues réputées difficiles de telle manière qu'il est pratiquement impossible de les distinguer de locuteurs natifs.

1.4 Contexte psychologique et social de l'acquisition

Ce qui frappe le plus, lorsque l'on compare l'acquisition de la LM et celle d'une langue étrangère, c'est l'hétérogénéité beaucoup plus grande des parcours et des degrés de réussite que l'on constate dans le second cas - à tel point que certains auteurs ont proposé de caractériser les IL à l'aide de « traits spécifiques » tels que l'instabilité relative, la fossilisation (arrêt dans révolution et permanence de structures réfractaires à tout enseignement correctif), la régression involontaire vers des hypothèses que l'on croyait dépassées, la perméabilité à l'influence d'autres systèmes.

Il est facile de montrer que chacune de ces caractéristiques peut être présente en LM et que les différences sur ce point sont plus de degré que de nature. Mais ces différences et la diversité manifestées par les IL ne peuvent guère être expliquées en termes des facteurs examinés jusqu'à présent.

La manière la plus évidente de prendre en compte la diversité est de proposer une typologie des apprenants fondée sur la tendance plus ou moins grande qu'ils ont à utiliser telle ou telle stratégie d'acquisition. La plus célèbre est sans doute celle de S. Krashen, qui distingue deux processus,

- l'acquisition, d'une part, qui mène à une connaissance implicite de la langue cible et exige pour se développer une communication authentique dans laquelle les protagonistes se concentrent sur la transmission de sens et non sur la forme linguistique;
- l'apprentissage conscient, d'autre part, qui aboutit à la construction mentale de règles linguistiques et bénéficie pour son élaboration des corrections d'erreurs et de la présentation de règles explicites.

554

Les apprenants se distingueraient selon l'importance de leur recours à l'un ou à l'autre de ces processus, aboutissant dans le premier cas à une grande facilité de communication dans les situations informelles, dans le second à un contrôle conscient de leurs productions qui faciliterait leur réussite dans les épreuves de type scolaire.

Poser ces deux processus comme des systèmes distincts, indépendants l'un de l'autre, ne va pas de soi et pourrait mener à des aberrations - telle la négation de toute conscience linguistique en dehors d'un enseignement explicite. En outre, dès que l'on observe des comportements concrets, on est amené à constater des différences entre chacun des sujets. Mais surtout, poser deux types de processus et distinguer les apprenants selon leur tendance à utiliser plutôt l'un que l'autre, c'est renvoyer à une autre question: d'où viennent ces différences de rapport au langage?

Une remarque avant d'aborder ce sujet: considérer chaque langue comme un ensemble homogène et nettement délimité est une vision idéologique qui coïncide avec un certain type d'organisation socio-politique (grossièrement, état centralisé et marché du travail unifié; typiquement, sociétés occidentales contemporaines). Comme le fait

remarquer Ibrahim (1980), la majorité des êtres humains parlent plusieurs langues et l'on juge leur compétence linguistique à leur habileté à les mélanger pour en tirer les effets rhétoriques adaptés à la situation. Plus généralement, si l'on tient compte du fait que chaque individu participe à plusieurs groupes sociaux, ayant chacun leurs normes propres, mais aussi une conscience particulière de la hiérarchisation sociale de ces normes, on peut considérer que tout être humain se définit linguistiquement par le répertoire des systèmes linguistiques dont il dispose et par l'interaction de ces systèmes aussi bien entre eux qu'avec le système de valeurs de la communauté où il se trouve.

L'évidence de la variation linguistique, telle qu'elle est décrite par Labov, par exemple, peut alors être mise en relation avec une définition du langage comme activité mettant en jeu, par son ancrage dans les situations concrètes où se jouent des rapports de force symboliques, toute la personne sociale.

C'est alors l'ensemble de l'expérience socio-linguistique de chaque sujet qui détermine son « habitus linguistique » (rapport à la langue et au langage) et qui se trouve structurée par lui (cf. Bourdieu, 1977). Ce serait donc simplifier, tout en restant dans le cadre de la même problématique, que de dire, pour illustrer ce qui précède, que le rapport à l'acquisition du français langue seconde se posera dans des termes différents pour un enfant de diplomate américain résidant à Paris et pour un enfant de travailleur immigré dans la même région : il faudrait encore faire intervenir l'attitude et la composition du groupe de leurs camarades de jeu respectifs, les attentes et les a priori des gens avec qui ils sont en contact, etc.

Quoi qu'il en soit, dans la majorité des cas, celui qui pratique une IL est constamment rappelé à son statut: que ce soit par la censure, la stigmatisation, l'attention exagérée, l'incompréhension ou la louange condescendante, l'attitude de

555

ses interlocuteurs lui signifie que la langue lui est « étrangère ». Il s'ensuit que l'autominoration - de l'individu et, surtout, du groupe auquel il appartient - transparaît souvent dans le discours des travailleurs migrants (Dubois *étal.*, 1981; Véronique et Faïta, 1982; Mittner, 1982) et que le poids des rapports de force symboliques transparaît également dans les « erreurs » ou « régressions vers la LM » inconscientes: une des étudiantes qui participent au GRAL, M.P. Gomez, s'est intéressée au discours de femmes d'origine espagnole arrivées en France à l'âge adulte. Pour former la négation, elles se conformaient toutes au schéma habituel en langue parlée (V+ *pas*) mais l'on notait chez l'une d'entre elles des occurrences de *no+V*. En fait, ce phénomène se produisait lorsqu'elle parlait du docteur, de la Sécurité Sociale, de ses patrons, c'est-à-dire dans des cas où elle était amenée à revivre dans son récit des situations de rapport à l'autorité, de renvoi à son statut de migrante.

1.5 Le sujet et son interlangue

Comme on le voit, l'IL (tout comme la LM, mais aussi, dirait Bourdieu, les habitudes corporelles, vestimentaires, gastronomiques, etc.) reflète le vécu du sujet et est influencée par les conditions dans lesquelles celui-ci la met en œuvre. Sans entrer dans le vaste débat philosophique sur déterminisme et liberté pour savoir quelle part de responsabilité il reste au sujet quant à la forme de son IL, on peut se demander quelle conscience il a de celle-ci.

Ce débat a d'abord été entamé pour des raisons méthodologiques de recueil des données. Suivant l'exemple des générativistes, pour qui l'appel aux « jugements de grammaticalité » constitue le plus court chemin pour accéder à la compétence linguistique - l'apprenant est pour eux « le seul locuteur natif » de son IL (Corder) et ceci empêche, dans de nombreux cas, de déterminer quelle est l'hypothèse sous-jacente à ses productions - certains chercheurs estiment que les « données intuitionnelles » des apprenants sont seules pertinentes dans l'étude des IL (Adjemian, 1982).

D'autres n'acceptent que les « données situationnelles ». Cette position a été développée par Selinker en 1972: « les analyses faites dans le domaine de l'interlangue ne peuvent s'appuyer sur des jugements grammaticaux intuitifs car ceux-ci fournissent des informations sur un autre système, celui avec lequel l'apprenant se débat - la langue cible » et « les seules données observables à partir de situations significatives de performance dont nous pouvons démontrer la pertinence pour l'identification des formes interlinguales sont: 1) les énoncés dans la langue maternelle de l'apprenant produits par l'apprenant; 2) les énoncés en IL produits par l'apprenant; 3) les énoncés en langue cible produits par les locuteurs natifs de cette LC. »

On peut faire remarquer aux tenants de cette deuxième position que si, comme ils l'admettent par ailleurs, la compétence d'un locuteur en IL englobe l'ensemble des registres de cette IL, on ne saurait confondre les éventuelles idéalizations de la LC obtenues par le biais du questionnement intuitionnel avec cette même LC, ni les re-

556

jeter comme extérieures à l'IL. Il convient simplement de ne pas oublier de mettre en rapport les données, intuitionnelles ou autres, avec les conditions psycho-sociologiques dans lesquelles elles sont produites.

Mais on ne saurait limiter aux « jugements de grammaticalité » les manifestations de la conscience linguistique. Divers travaux, dont ceux de Giacobbe et Lucas (1982) à propos des tentatives des apprenants pour reconstituer les règles d'emploi de *ser* et *estar* ou d'A.C. Berthoud (1980 à propos des particules déictiques de l'allemand; 1982 sur le plan théorique), ont montré le manque de fiabilité de ces énoncés. Mais en même temps, notamment pour les premiers cités, ils ont mis en évidence des faits importants sur ce

qui déclenche et motive ce type d'activité: parmi les exemples pris en compte par les apprenants, les énoncés marquant l'identification (SN + *ser* + SN) ou la localisation (SN + *ser* + SPrep.) sont pratiquement ignorés et le gérondif (avec *estar*) est totalement passé sous silence, malgré la fréquence de ces trois formes dans les productions spontanées. Etant totalement maîtrisées et ne posant pas de problème de choix, elles ne nécessitent pas une activité consciente particulière. Il n'en va pas de même pour les structures où la distribution des deux verbes se chevauche. On voit alors des apprenants s'arrêter au milieu d'un énoncé, s'interroger et, rejetant implicitement les « règles » qu'ils avaient eux-même proposées, retrouver la formulation adéquate en se fondant (si c'est bien le même phénomène qui se produit aussi dans les discussions collectives d'exemples) sur le « sens de la langue » qu'exprime « ça sonne mieux comme ça ». On notera aussi que, dans des activités du type « exercice à trous », c'est-à-dire en dehors du support du dynamisme énonciatif et de l'interaction concrète (le seul autre agent étant le jugement, appréhendé, de l'enseignant), ce retour aux règles implicites ordinairement utilisées ne se fait pas aussi bien.

Les règles proposées elles-mêmes (cherchant à attribuer à chaque verbe une valeur unique, par le biais d'oppositions dont la plus fréquente est «permanence/ changement») renvoient à des phénomènes socio-culturels et révèlent une certaine éducation (pas forcément ou uniquement scolaire) sur le langage, également responsable de la confusion entre chronologie et système des temps grammaticaux, et de la cécité aux phénomènes aspectuels.

Comme on le voit, l'activité métalinguistique du sujet ressemble en complexité à l'activité proprement langagière sur laquelle elle se greffe. Elle se révèle à travers différentes sortes de verbalisations, mais peut également rester inaccessible directement à l'observateur, sauf sous la forme de « traces épilinguistiques » - terme emprunté à Culioli (1979) et qui désigne « l'activité métalinguistique non consciente de tout sujet ». Ces paraphrases, reformulations et auto-corrrections spontanées « forment une bonne partie de notre discours quotidien et jouent un rôle important dans le discours d'un informateur qui veut faire saisir le sens d'une phrase dans une langue étrangère ou la signification d'un énoncé mal interprété. »

557

Comme l'activité langagière, l'activité métalinguistique renvoie à l'expérience préalable du sujet et à son insertion sociale, dans leur relation avec la situation où elle se manifeste.

2 Interlangue et didactique

2.1 Spécificité du milieu didactique

On aura peut-être perçu, dans ce qui précède, certaines considérations qui peuvent avoir leur pertinence dans le cadre de l'enseignement des langues. Ces considérations ne peuvent toutefois prendre une valeur quelconque que si elles sont rapportées aux caractéristiques de la situation didactique.

Chacun sait que dans la classe, l'énonciation est codée institutionnellement et que les interventions des élèves (qui ne sont le plus souvent que des «réponses») sont influencées par tous les comportements rituels véhiculés par la situation scolaire et par les attentes subjectives concernant la nature des tâches et les stratégies les plus adéquates pour les satisfaire. Ces attentes sont évidemment déterminées par toute l'expérience antérieure qu'ont les élèves de l'institution, leur mode d'insertion et leur degré de réussite, et les indices qu'ils peuvent déceler, tant dans le milieu scolaire qu'à l'extérieur, concernant la valeur à attribuer à la discipline et les chances qu'ils ont d'y trouver, soit des gratifications, soit des obstacles supplémentaires.

L'ambiguïté de certaines consignes, l'artificialité des questions qui n'ont pour but que de faire énoncer la réponse attendue par l'enseignant, la focalisation sur la forme plutôt que sur le contenu, tout cela déforme l'authenticité de l'activité langagière et, pour ce qui nous intéresse, détermine un contexte très particulier d'acquisition et de mise **en œuvre** de l'interlangue.

Ceci s'inscrit dans le fonctionnement le plus typique du système d'enseignement dont, selon les sociologues de l'éducation, la fonction de reproduction sociale est assurée, justement, autant que par la reconnaissance implicite des appartenances sociales hiérarchisées trahies par les comportements, à travers ces jeux abstraits et cette utilisation décontextualisée de la langue. On ne s'étonnera pas alors si certains élèves voient, dans les règles qui leur sont présentées, des lois arbitraires auxquelles ils se résignent avec indifférence, s'ils reprennent de manière abusive dans leur discours les points les plus récemment enseignés ou si, face à un problème binaire, ils répondent de manière alternée, pensant avoir ainsi trouvé la réponse « juste ».

Le type d'activité langagière traditionnellement ressenti comme « normal » dans ce mode de fonctionnement n'est donc pas une activité « signifiante »: on manipule des formes de manière plus ou moins guidée, sans véritablement s'exprimer. Or, dans l'interaction qui préside généralement à l'énonciation, chaque locuteur prend en considération

le contexte spatio-temporel, les connaissances de l'interlocuteur sur lesquelles il pense pouvoir s'appuyer, sa propre attitude face au message qu'il veut

558

transmettre (pour moi, ceci est vrai, douteux, possible, etc.). Ces conditions (appelons-les contextuelles) ont une incidence directe sur le choix des éléments linguistiques opéré par le locuteur: articles et démonstratifs, verbes modaux, temps verbaux, etc. A. Culioli appelle ces choix la « prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur ». A. Trévis, qui travaille dans ce cadre théorique, a pu montrer dans sa thèse que cette prise en charge de l'énoncé était difficile, exceptionnelle, dans les jeux formels typiques de la situation didactique, où le locuteur, perdant son statut d'énonciateur, aboutit à des aberrations linguistiques. Ceci est notable dans les différences que présentent les énoncés à la première personne où une identification avec le sujet est possible (on voit alors apparaître une déformation du contenu dans le sens de l'auto-minoration) et les autres (où les catégories logiques peuvent être perturbées); cela se remarque aussi dans l'intonation, qui traduit plus souvent une quête d'approbation qu'une véritable assertion personnalisée.

De tels phénomènes sont également possibles dans d'autres situations, où le fait de rapporter les énoncés d'un autre énonciateur se combine avec le problème du rapport à l'autorité ou à la difficulté de s'impliquer dans le message, mais nulle part ailleurs que dans l'enseignement le rapport que le sujet entretient avec ses énoncés n'est aussi constamment susceptible d'apparaître comme un rapport à des manipulations à vide dans un système formel dépourvu de signification.

Il s'ajoute à cela un certain nombre de contraintes et de limites aux possibilités de développement de l'IL, liées tout simplement aux effectifs de la classe et à la part d'emploi du temps consacrée à la langue.

2.2 Conséquences sur le plan pédagogique

Ce cadre étant posé, on peut considérer que l'on doit en prendre son parti et, soit admettre que, y compris dans ces conditions, aucune méthode n'a jamais empêché quelqu'un d'acquérir une langue, soit considérer (cf. Gauthier, 1981) que le rôle des enseignants de langue est désormais au moins autant de développer la culture générale des élèves et de les ouvrir, à propos de la langue enseignée, à un questionnement et à une prise de conscience du fonctionnement de leur LM. On peut aussi, dans certaines conditions, tenter de s'affranchir de ces contraintes et essayer de créer les conditions d'une communication (et, partant, d'une acquisition) plus authentique.

Ce ne sont là que deux des pôles qui permettent de situer les uns par rapport aux autres les choix qu'offrent les initiatives actuelles en matière d'enseignement des langues.

Pour ceux qui, comme l'équipe *Charlirelle*, insistent le plus sur la « conscientisation », les explications ne se limitent pas à des descriptions et à des règles. Comme le précise D. Bailly dans sa thèse, elles doivent être « une aide à l'apprenant dans le domaine même des étapes de sa démarche d'appropriation » et se construire dans le cadre d'une approche réflexive.

559

Schémas, paraphrases, manipulations, élaboration d'hypothèses par les élèves doivent permettre à ceux-ci de faire l'expérience « jubilatoire » de l'activité métalinguistique. La prise de conscience s'appuiera sur une réflexion qui porte non seulement sur la langue cible, mais aussi sur la langue maternelle, et plus généralement sur toute activité de langage. « Plus qu'une zone intermédiaire, l'interlangue sera la cristallisation d'efforts informatifs et du traitement personnel de ces données, issues de la langue, par l'apprenant » Il est donc logique dans cette approche d'amener les apprenants à prendre conscience de leurs propres stratégies et à mieux en tirer parti. En effet, avec ou sans l'aide de l'enseignant, l'élève conceptualise suivant les catégories qu'il connaît et, comme le dit Porcher, « pour qu'une langue étrangère devienne ma langue, il faut que son apprentissage devienne mon apprentissage. »

Cette dernière phrase pourrait être considérée comme le mot d'ordre commun de toutes les approches actuelles en didactique des langues. Mais il ne suffit pas qu'il y ait accord sur le but pour que le résultat soit acquis. Dans ce qui vient d'être évoqué, on pourra remarquer, en dehors des limites qu'imposent le milieu d'acquisition, que la richesse des explications données, la part qu'y prennent les apprenants eux-mêmes, ne garantissent pas forcément la disparition du décalage déjà noté entre conscience métalinguistique et pratique langagière.

D'autres méthodes essaient de retrouver les interactions authentiques en exploitant « simulations » et « jeux de rôle » fondés sur des situations correspondant aux repères de l'apprenant: souvent, il reste lui-même, c'est-à-dire un apprenant de la LC, et se trouve confronté à des événements qu'il pourrait rencontrer dans la vie réelle. On notera cependant que ces méthodes, et particulièrement l'approche « notionnelle-fonctionnelle », ont leurs a priori quant aux besoins communicationnels de l'apprenant et aux fonctions du langage les plus importantes. Il en résulte une sélection parmi les interactions possibles, qui trie les données linguistiques offertes aux élèves et planifie pour eux un itinéraire d'acquisition qui ne convient pas nécessairement à tous, en ayant le plus souvent une vision réductrice de ce qu'est et de ce que veut un apprenant.

Pour résoudre ce dernier problème, on peut proposer, comme le fait le C.R.A.P.E.L. (Gremmo, 1982), l'apprentissage en autonomie, où l'apprenant décide seul de son itinéraire et où l'enseignant n'intervient, sur sa demande expresse, que comme conseiller technique. En matière de conception du « bon » apprentissage, aucun individu n'est vierge ni indemne de ce qui est présenté comme « légitime » par le système d'enseignement et, si l'on échappe dans ce cadre à une communication passant à tout instant par

l'enseignant, il est indispensable de proposer à l'apprenant des occasions de communication authentique: ainsi le C.R.A.P.E.L. organise régulièrement des discussions avec des locuteurs natifs non-enseignants.

Mentionnons une dernière voie. Si les activités qui y sont proposées (enquêtes, problèmes logiques, réalisation de films vidéo, rédaction d'un journal, etc.) ne sont pas forcément celles que les apprenants pratiquent tous les jours, ils sont confrontés

560

à des réalisations concrètes et doivent s'appuyer pour cela sur des stratégies de communication authentiques dans les négociations à l'intérieur du groupe aussi bien qu'à l'extérieur. C'est en effet le groupe qui est posé comme structurant un apprentissage qui ne se coupe pas du monde extérieur (Couëdel, 1981). Le problème y est évidemment posé de l'inadéquation des capacités linguistiques aux intentions communicatives. Si, dès le début de l'apprentissage, l'enseignant joue plus un rôle d'animateur que de censeur (créant de ce fait une situation où le sujet cherche plus à exprimer son propre point de vue qu'à trouver la forme correcte - il n'est pas question de « répondre juste »), les apprenants adoptent en retour une attitude coopérative: les aides et corrections mutuelles sont perçues comme une partie essentielle de l'interaction (Grandcolas, 1981). On peut supposer que dans ce cas, le développement des IL (construites pour répondre à des besoins réels de communication) sera influencé positivement chaque fois que l'apprenant « émet des doutes sur un usage particulier, demande une reformulation, en un mot... rencontre des conflits qui stimulent sa conscience linguistique. » (Trévisse, 1982).

Conclusion

L'étude de l'interlangue a une pertinence au niveau des théories du langage humain, au même titre que l'étude de l'acquisition de la langue maternelle; il s'agit donc d'un domaine fondamental et non appliqué. Pas plus qu'il n'est possible d'appliquer la linguistique à l'enseignement des langues, il n'est possible d'appliquer les résultats (encore fragmentaires) de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères à l'enseignement de celle-ci, surtout si l'on entend « appliquer » comme « plaquer sur ». Il faut considérer la didactique comme un domaine propre, intégrant les résultats obtenus dans d'autres domaines; à ce titre, les études sur l'interlangue, si elles tiennent compte des conditions sociologiques de son acquisition, peuvent contribuer à l'élaboration d'une didactique des langues étrangères: on peut supposer qu'en tout état de cause toute description de l'interaction des éléments entrant en ligne de compte dans les mécanismes de l'acquisition peut aider le pédagogue à mieux comprendre ses élèves, et ainsi à mieux ajuster sa démarche.

* La rédaction de cet article aurait été impossible sans l'aide amicale, les conseils, critiques et suggestions de Michèle Mittner et de Clive Perdue qui ont relu le manuscrit et proposé de judicieuses reformulations.

Bibliographie

Adjemian, C.: « La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes. » Gueron, J./ Sowley, T. (eds.): *Grammaire transformationnelle, théorie et méthodes*. Université de Paris VIII, 1982, 421-431.

561

Arditty, J.: « Interrogations sur des comportements d'étudiants en traduction. » Communication au colloque de Neuchâtel 1982.

Bailly, D.: *Quelques aspects de l'activité conceptuelle dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire*. Thèse soutenue à l'Université Paris VII, 1982. (*Les Langues Modernes*)

Berthoud, A.C.: « Rôle de la métalangue dans l'acquisition de la déixis spatiale. » *Encrages* 1980, 109-117.

Berthoud, A.C.: « La relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants. » *Encrages* 1982, 139-142.

Bourdieu, P.: « L'économie des échanges linguistiques. » *Langue française* (34) 1977: 17-34.

Brown, R.: *A First Language: The Early Stages*, Harvard University Press 1973.

Clahsen, H.: « The Acquisition of German Word-Order: A Test Case for Cognitive Approaches to L2 Development. » Communication at the European-North American Workshop on Cross-Linguistic Second Language Acquisition Research, Los Angeles 1981.

Couëdel, A.: « Vivre la langue » *Champs éducatifs* (3) 1981:37-76.

Culioli, A.: « Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles », *Modèles linguistiques* 1 (1)/1979:89-103.

Delofeu, H.J.: « Y a-t-il un dialecte propre aux enfants de migrants? » *Champs éducatifs* (1)1980:25-31.

Dubois, C./ Noyau, C./ Perdue, C./ Porquier, R. : « A propos d'une préenquête sur l'utilisation du français en milieu naturel par des adultes hispanophones. » *GRECO* (13) 1981:57-78.

Dulay, H./ Burt, M.: « Natural sequences in child second language acquisition. » *Language Learning* (24) 1974:37-53.

Gauthier, A. : *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère*. Thèse publiée par *Les Langues modernes*, 1981.

Giacobbe, J./ Lucas, M.: « Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols *ser* et *eslar* par des adultes francophones. » *Encrages* 1980:25-36.

Giacobbe J./Lucas, M.: « Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols *ser* et *eslar*. » *Encrages*, 1982:111-127.

Grandcolas, B.: « Interaction et correction. » *Revue de Phonétique Appliquée* (59-60) 1981:305-319.

Gremmo, M.J.: « L'apprentissage auto-dirigé: une alternative à la situation de classe. » *Encrages* 1982:156-162.

Huebner, T.: « Order-of-Acquisition vs. Dynamic Paradigm: a comparison of methods in Interlanguage research. » *TESOL Quarterly* 13, (1) 1979:21-28.

Ibrahim, A.H.: « Le dialecte ou la référence hétérogène. » *Champs éducatifs* (1) 1980:79-85.

Krashen, S. : *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Prcss 1981.

Kellerman, E.: « Œil pour œil. » *Encrages*. 1980:54-63.

Labov, W.: *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press 1972.

Mittner, M.: « Réflexions sur l'activité métalinguistique des apprenants adultes en milieu naturel. » *Encrages* 1982:67-75.

Neufeld, G.: « Vers une théorie de la capacité d'apprentissage linguistique. » *Encrages*, 1979:9-15.

Porcher, L.: Les chemins de la liberté. *Etudes de linguistique appliquée* (41) 1981:127-135.

Selinker, L.: « Inlerlanguage. » *IRAL* X, (2) 1972:209-230.

562

Trévisé, A.: « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des francophones. » *Encrages*. 1979:44-52.

Trévisé, A.: « Présentation générale. » *Encrages*, 1982:4-8.

Véronique, D.: « La variabilité dans le français des travailleurs migrants maghrébins. » *Champs éducatifs* (1) 1980:7-24.

Véronique, D./ Faïta, D.: « Sollicitation de données syntaxiques auprès d'un groupe de travailleurs maghrébins. » *Encrages*, 1982:47-65.

Vincent, M.: « Les transferts: une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l'acquisition d'une langue seconde. » *Encrages*, 1982:28-32.

Wode, H.: « Langue d'apprenant et typologie des langues. » *Encrages*, 1982:14-27.

Zobi, H.: « The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. » *Language Learning* (30) 1980:43-57.

N.B.: *Champs éducatifs*. *Encrages*, *GRECO 13* réunissent les Actes des colloques «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives de recherche» organisés à Paris VIII-Vincennes par le G.R.A.L. en 1979, 80 et 81. On peut se les procurer par l'intermédiaire du G.R.A.L., Institut de Linguistique Appliquée et de Didactique des Langues, Université de Paris VII, 2 rue de la Liberté, F-93526 Saint-Denis Cedex 02.

Die Neueren Sprachen 81:6 (1982): 563-577

Gudula List

Plädoyer für mehr Beschäftigung mit kindlicher Sprachaneignung im Fremdsprachenunterricht*

Children are irreplaceable teachers when it comes to developing a concept of language which should make a suitable basis for language instruction. In fact only the development perspective can clearly reveal the value and diverse functions of the language with which an individual learns to organize communication with others and with himself. But the peculiarity of the primary language learning process consists in the fact that on the one hand it forms the basis for all conscious learning which takes place thereafter, but on the other hand is deeply rooted in archaic forms of the social and cognitive activities, and can therefore easily

remove itself from the analytical faculty for reflection of which it is the basis. It is in any case very important that these processes and connections should be recognized if the learning of a foreign language is not to be bogged down in mere verbalism. Thus in this article the theory is put forward that it is advisable in foreign language instruction to establish an awareness of the language i.e. reflection on these very processes and connections.