

**Wolfgang KLEIN :**  
**L'acquisition de langue étrangère.**  
Paris, Armand Colin, 1989  
Traduction par Colette NOYAU (ms définitif).  
(*Zweitspracherwerb. Eine Einführung.*  
Athenäum Taschenbücher Linguistik. Königstein/Ts, Athenäum Verlag 1984, 206 p.)  
<http://colette.noyau.free.fr>

## SOMMAIRE

### FICHER 1-A chapitres 1 à 3

Pagination du manuscrit

Avant-propos	3
<b>I. Le processus d'acquisition de la langue</b>	<b>5</b>
<b>1. Acquérir une langue, quelques réalités simples, quelques questions importantes, quelques théories connues.</b>	<b>6</b>
<b>1.1 L'acquisition de la langue maternelle</b>	<b>6</b>
1.1.1 Le développement cognitif, social et linguistique	6
1.1.2 Le "dispositif d'acquisition linguistique"	8
1.1.3 La période critique pour l'acquisition de la langue maternelle	9
1.1.4 Bilinguisme composé, bilinguisme coordonné	10
1.1.5 Dominance et spécificité des langues pour le bilingue	11
1.1.6 Retard de développement chez les enfants bilingues?	12
<b>1.2 De l'acquisition de la langue maternelle à l'acquisition de langue étrangère</b>	<b>12</b>
<b>1.3 L'acquisition d'une langue étrangère</b>	<b>13</b>
1.3.1 L'acquisition non guidée	13
1.3.2 L'acquisition guidée d'une langue étrangère	15
<b>1.4 Le réapprentissage</b>	<b>16</b>
<b>1.5 Quelques théories de l'acquisition des langues étrangères</b>	<b>17</b>
1.5.1 L'hypothèse de l'identité	17
1.5.2 L'hypothèse contrastive	18
1.5.3 Krashen : la théorie du "contrôle"	20
1.5.4 Théories des lectures d'apprenants	21
1.5.5 La théorie de la pidginisation	21
1.5.6 Conclusion	22
NOTES	23
<b>2. Six dimensions fondamentales de l'acquisition linguistique</b>	<b>25</b>
2.1 Vision d'ensemble	25
2.2 La propension à apprendre	26
2.3 La capacité linguistique	28
2.4 L'accès à la langue	30
2.5 La structure du développement	32
2.6 Le rythme du développement	34
2.7 L'état final	34
2.8 Synthèse	35
NOTES	36
<b>3. Possibilités d'intervention</b>	<b>37</b>

.../...

<b>II. De l'exposition à la langue aux lectes d'apprenants</b>	<b>39</b>
<b>4. Les quatre tâches de l'apprenant</b>	<b>40</b>
4.1 Analyser la langue	40
4.2 Construire l'énoncé	41
4.3 Mettre en contexte	41
4.4 Comparer	41
NOTES	42
<b>5. Analyser la langue</b>	<b>43</b>
5.1 Les connaissances préalables	43
5.2 Les caractéristiques structurales des données	45
5.3 Premier exemple : test de répétition sur l'acquisition des pronoms personnels	47
5.4 Deuxième exemple : test de traduction sur l'acquisition des verbes modaux	48
5.5 Troisième exemple : les expressions figées non analysées	50
NOTES	51
<b>6. Construire l'énoncé</b>	<b>52</b>
6.1 La syntaxe des systèmes élémentaires d'apprenants	52
6.2 Etapes suivantes de la synthèse	58
6.2.1 L'acquisition des formes verbales fléchies	59
6.2.2 L'acquisition de la négation	62
NOTES	70
<i>FICHER 2 chapitres 7 à fin</i>	
<b>7. L'intégration au contexte</b>	<b>73</b>
7.1 Déixis, ellipse et autres formes de la dépendance du contexte	74
7.1.1 La déixis	76
7.1.2 L'anaphore	77
7.1.3 L'ellipse	78
7.1.4 Ordre des mots et intonation	79
7.2 L'expression de la temporalité dans les lectes d'apprenants	80
7.2.1 La temporalité	80
7.2.2 La temporalité dans un lecte élémentaire d'apprenant	84
7.3 Conclusion	88
NOTES	88
<b>8. Comparer</b>	<b>90</b>
8.1 Questions générales	90
8.1.1 Distance objective, distance subjective	90
8.1.2 La variabilité de la langue cible	91
8.1.3 Perception "consciente" et "non consciente" de la distance	91
8.1.4 La réflexion métalinguistique	91
8.2 Les formes du contrôle	92
8.2.1 La surveillance linguistique	93
8.2.2 Les réactions de l'interlocuteur (la rétroaction)	92
8.2.3 La réflexion sur la langue	93
8.3 Les règles "critiques" ou : quoi comparer ?	94
8.3.1 Tâche communicative, tâche d'acquisition	95
8.3.2 Degré de confirmation et 'règles hypothétiques'	95
8.3.3 Le caractère critique des règles	96
8.3.4 Quelques implications	97
8.3.5 Illustration	98
8.4 Les autocorrections	104
NOTES	107
Conclusion	109
Postscriptum	110
Glossaire	111
Bibliographie	112

## Avant-propos

Peut-on intervenir sur des processus naturels pour les améliorer en influant sur eux? La réussite n'est pas garantie. L'expérience prouve que de telles interventions peuvent produire des résultats positifs ou négatifs, et ce en fonction de ce que nous savons sur ces processus et les lois qui les gouvernent. L'acquisition d'une langue, maternelle ou seconde, est un exemple d'un tel processus naturel. L'enseignement des langues est une tentative d'intervention dans ce processus naturel pour l'optimiser. Il est clair que cette intervention peut d'autant mieux réussir que nous en savons plus sur les lois qui régissent le processus sous-jacent. C'est pourquoi il est important d'étudier ces lois. C'est l'objet de la recherche sur l'acquisition des langues.

Ce livre est une introduction à l'un des domaines les plus importants de l'étude de l'acquisition linguistique, l'acquisition d'une seconde langue (ou langue étrangère). On ne fera que de brèves allusions à l'acquisition de la langue maternelle, qui lui ressemble en bien des aspects, mais qui a été beaucoup mieux étudiée. L'étude de l'acquisition des langues étrangères ne possède pas une tradition très longue. Alors que la recherche sur l'enseignement des langues qui, logiquement, doit reposer sur l'étude de leur acquisition, a une longue histoire, avec plusieurs milliers de publications par an, et qu'elle constitue la sous-discipline la plus prolifique de la linguistique dans son ensemble, on ne comptait il y a une quinzaine d'années que quelques recherches isolées sur les principes selon lesquels une seconde langue s'acquiert, sans aucune théorisation autonome ou globale. La situation a changé depuis : le foisonnement des études empiriques échappe à toute vision d'ensemble, et certaines études tentent maintenant d'intégrer les résultats partiels dans des théories globales. Ce livre avait été conçu initialement comme une introduction à ces recherches. Mais en le rédigeant, je me suis convaincu de deux choses :

- il est vrai qu'il existe de très nombreuses recherches empiriques, programmes ambitieux ou études individuelles, mais leurs résultats sont disparates, souvent difficiles à comparer entre eux, et l'image qui s'en dégage est relativement floue;
- il existe d'autre part une série de théories ou d'orientations théoriques, mais ou elles sont très globales, ou, si elles sont plus concrètes, elles généralisent hâtivement des résultats isolés.

C'est pourquoi j'ai préféré offrir une représentation des questions qui vise à éclairer l'étude de l'acquisition des langues, plutôt que d'inventorier et de commenter exhaustivement les unes après les autres les réponses fragmentaires qui ont été apportées jusqu'ici. Evidemment, je m'appuierai à chaque fois sur les recherches disponibles, mais en insistant également sur les lacunes et les questions ouvertes.

Ce livre est constitué de deux parties. Dans la première, on arpentera le terrain. On introduira quelques concepts importants, on établira des distinctions nécessaires, on esquissera brièvement les théories actuelles. Dans la seconde partie, on développera de façon cohérente les problèmes de l'acquisition des langues à partir d'une perspective précise, celle de l'apprenant, qui traite les données linguistiques auxquelles il est exposé à l'aide de sa faculté d'apprentissage, et qui se construit pas à pas la capacité à comprendre une nouvelle langue et à la parler lui-même. Je pense que cette perspective offre deux avantages appréciables : d'un côté, elle permet d'établir des liens sur bien des points avec la recherche psycholinguistique qui s'intéresse également avant tout aux processus de compréhension et de production chez le locuteur. D'un autre côté, c'est la façon la plus claire de se représenter les problèmes de l'acquisition linguistique. Nous avons tous été des apprenants, et le sommes peut-être encore. Cette démarche a un inconvénient, c'est que la majeure partie des recherches n'adoptent pas cette perspective, mais sont centrées sur les structures plutôt que sur les processus, pour le dire de façon un peu schématique. Mais je vois là une faiblesse des recherches menées jusqu'à présent, et qu'on doit surmonter.

La première partie et l'essentiel de la seconde partie devraient être aisément accessibles au lecteur possédant quelques connaissances de base en linguistique. Certains concepts moins courants sont définis dans un glossaire. Les sections 6.2, 7.2, 8.3 et 8.4 sont un peu plus ardues. Elles sont signalées dans le texte par un astérisque et peuvent éventuellement être omises à la première lecture.

Le plan de ce livre doit beaucoup à des discussions avec Jürgen Weissenborn. Plusieurs amis et collègues m'ont fait bénéficier de leurs conseils, remarques critiques et commentaires :

Rainer Dietrich, W.J.M. Levelt, Clive Perdue et Christiane von Stutterheim. J'ai présenté le contenu du manuscrit à des séminaires à Brighton, Heidelberg, Francfort et Salzburg, dont les participants ont apporté de précieuses remarques. Le manuscrit original a été mis au net par Marlene Arns. Des modifications ont été apportées par rapport à la version allemande, ajouts, mises-à-jour et références bibliographiques nouvelles, avec la collaboration de Colette Noyau. Je leur dois à tous des remerciements.

## PREMIERE PARTIE

### LE PROCESSUS D'ACQUISITION DES LANGUES

Cette partie comprend trois chapitres. Le premier est un panorama des recherches sur l'acquisition des langues. On y abordera différents types d'acquisition linguistique, on posera des faits fondamentaux, on discutera quelques questions essentielles qui ont été élucidées dans les dernières années, et on introduira quelques-unes des principales théories. Ce livre traite de l'acquisition des langues étrangères, mais pour des raisons objectives, et également vu la façon dont ce domaine de recherche s'est développé, il s'est avéré nécessaire de replacer cette forme d'acquisition linguistique dans un cadre plus général.

Il est très difficile de donner une image claire de l'état des recherches, car le domaine est hétérogène à divers titres, en ce qui concerne les questions fondamentales, les méthodes de recherche, les tentatives d'explication, et également la terminologie. C'est pourquoi dans le second chapitre, nous tenterons de structurer ce paysage très divers en un tout cohérent. Dans une perspective psycholinguistique, l'acquisition des langues apparaît comme un processus

- soumis à des lois précises,
- déterminé dans son développement, son rythme et son état final par divers facteurs, et
- pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique : l'enseignement.

Au centre de cette conception, se trouve l'apprenant qui se voit, dans une situation sociale donnée, contraint de - ou autorisé à - exercer sa capacité à apprendre sur les données linguistiques auxquelles il est exposé. Beaucoup d'aspects qui sont traités de façon encore très globale dans ce chapitre sont détaillés dans les chapitres de la seconde partie, en fonction de l'état de la recherche. Car aujourd'hui, nos connaissances sur l'acquisition des langues restent encore très fragmentaires sur bien des points. Mais il nous semble important de commencer par une vision d'ensemble englobant tous les aspects, même si nous ne serons pas en mesure d'en développer tous les détails par la suite.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons brièvement la question des possibilités qui existent, selon cette représentation, pour guider systématiquement le processus; nous établirons donc par là-même les frontières et les angles d'attaque possibles de l'enseignement, sans aller jusqu'à formuler des propositions concrètes pour améliorer l'enseignement. Mais il nous semble important de replacer l'enseignement des langues dès l'abord dans une juste perspective. Tant qu'on ne connaît pas les lois qui gouvernent le processus d'acquisition et les facteurs qui le déterminent, il est illusoire de penser à un enseignement scientifique des langues étrangères. Dans le troisième chapitre, nous en dirons les raisons.

# 1. Quelques formes d'acquisition linguistique, quelques faits élémentaires, quelques questions importantes, quelques théories connues

Tout enfant apprend normalement en quelques années une langue, sa première langue ou, comme on a coutume de le dire, sa langue maternelle. Il existe des exceptions pour des raisons physiologiques (par exemple la surdité) ou sociales (par exemple les "enfants-loups")\*<sup>1</sup>. Normalement, un enfant, à l'âge de l'école primaire, est à même de se faire comprendre couramment. Après la puberté, la maîtrise de la langue ne se développe plus que peu, même si sur plusieurs aspects, le processus d'acquisition n'est jamais totalement arrêté (par exemple en ce qui concerne le lexique). Cette acquisition de la première langue, ou acquisition initiale, est donc doublement première : c'est la première dans le temps, et c'est une acquisition fondamentale.

Cependant beaucoup d'individus n'apprennent pas une langue unique, ils en apprennent deux (ou plus), et cela simultanément, de sorte qu'on doit parler alors des premières langues et non de la première, ou avec un certain décalage dans le temps. Selon l'importance de ce décalage, l'acquisition de la première langue peut avoir atteint un stade plus ou moins avancé; dans certains cas, on peut la considérer comme acquise. Ce dernier cas concerne l'après-puberté\*<sup>2</sup>.

Une première distinction évidente est donc à faire selon qu'il y a déjà eu acquisition d'une langue ou non. Dans le premier cas, on parle d'acquisition d'une langue étrangère (ALE), dans le second, d'acquisition de première(s) langue(s) ou acquisition de langue maternelle (ALM). Il est clair que cette distinction est délicate à établir, elle dépend du stade atteint par l'acquisition de la première langue (ou des premières, si elles sont plusieurs). Il reste à mentionner un dernier cas, c'est la réacquisition, lorsqu'une langue qui avait été apprise est oubliée ou rendue indisponible par une aphasie par exemple, et qu'elle doit être acquise à nouveau. Nous avons donc trois types principaux d'acquisition linguistique, qui ne peuvent pas toujours être distingués les uns des autres de façon tranchée et qui peuvent faire l'objet de distinctions plus fines : l'acquisition de la première langue, l'acquisition d'une langue étrangère, la réacquisition d'une langue. La première question fondamentale est la suivante : dans quelle mesure ces trois types d'acquisition linguistique<sup>3</sup> suivent-ils des lois identiques, malgré les différences qui les caractérisent? Nous allons y revenir ci-dessous.

## 1.1 L'acquisition de la première langue

On parle d'acquisition de la première langue lorsque l'apprenant, en général un enfant, n'avait encore acquis aucune langue auparavant. Selon qu'il acquiert alors une seule langue (ce qui est sans doute le cas le plus fréquent) ou qu'il en acquiert deux, on peut parler d'acquisition monolingue ou d'acquisition bilingue.

L'acquisition monolingue de la première langue est de loin la forme la mieux étudiée de l'acquisition linguistique. Nous ne pouvons pas décrire dans cet ouvrage l'acquisition de la première langue<sup>4</sup>. Mais on peut en relever un certain nombre d'aspects qui sont pertinents pour l'acquisition de langue étrangère (ALE)<sup>5</sup> et sa relation avec l'acquisition initiale; nous allons les passer en revue ci-dessous.

### 1.1.1 Le développement cognitif, social et linguistique

L'acquisition de la première langue est parallèle au développement cognitif et social de l'enfant : celui-ci passe de la condition d' *infans* (celui qui n'a pas la parole) à celle de *zoon logon echon* et de *zoon politikon*, il acquiert la parole et l'intelligence et devient un être social. Cela entraîne quelques différences essentielles entre l'acquisition d'une première langue et l'acquisition d'une langue étrangère. Nous allons les introduire à l'aide de quelques exemples.

#### A) Le développement cognitif

Dans les langues comme le français, l'allemand, l'espagnol, par exemple, pratiquement tout énoncé contient, avec la forme conjuguée du verbe, une marque de temps. Pour pouvoir

marquer ce temps grammatical (cf. angl. tense) correctement, l'apprenant doit disposer entre autres du concept du Temps (cf. angl. time), c'est-à-dire par exemple de concepts comme le Présent, le Passé, et d'autres encore. L'élaboration de ces concepts est un processus long et complexe<sup>6</sup>; beaucoup d'enfants confondent jusqu'à l'âge de l'école primaire "hier" et "demain", par exemple. C'est pourquoi lorsque vers quatre ans, ils produisent des phrases qui tout sont tout à fait correctes d'un point de vue grammatical, on peut se demander si ce qu'ils expriment par une forme verbale de passé, est identique à ce que la langue des adultes met là-dessous - du moins on peut se le demander tant qu'il n'y a pas malentendu ni conflit de communication. Cela nous amène à deux affirmations importantes : Premièrement : Le fait que les énoncés soient grammaticalement corrects n'implique pas que la langue soit acquise correctement; ces énoncés peuvent signifier tout autre chose pour l'apprenant. Deuxièmement : Les catégories cognitives qui sont exprimées dans les langues de diverses façons doivent avoir été acquises en tant que telles au préalable. C'est le cas en général pour l'apprenant d'une seconde langue, mais pas pour l'apprenant de langue maternelle<sup>7</sup>.

Examinons encore un second exemple, qui est particulièrement instructif. L'une des caractéristiques essentielles des langues naturelles est leur dépendance du contexte. Elle se manifeste par exemple dans l'emploi des expressions déictiques. Tandis que des expressions comme "Napoléon", "à Toulouse", "avant la seconde guerre mondiale" possèdent une signification relativement<sup>8</sup> stable, des expressions déictiques comme "maintenant", "moi", "ici" désignent à chaque fois quelque chose de différent - en fonction de qui parle, où et quand. L'organisation concrète de la deixis diffère selon les langues. Ainsi, pour la deixis spatiale, l'anglais possède une organisation à deux pôles (here / there) alors que l'allemand possède une organisation tripolaire (hier / da / dort) - en dehors du fait que les unités lexicales sont différentes. Mais ce qui est identique, c'est le principe de la dépendance par rapport au locuteur, au moment de la parole, au lieu de la parole et à quelques autres paramètres (cette conception a été élaborée en premier par Bühler, 1934 puis par Benveniste, 1946 à 1966 ; voir plus récemment Wunderlich 1971, Fillmore 1971, et sur la deixis dans des langues diverses Weissenborn & Klein 1982).

Ce n'est pas simple pour un enfant d'acquérir ce principe du changement déictique (voir Clark 1978, Wales 1979, Tanz 1980). Mais, dès qu'il est acquis une fois, il l'est une fois pour toutes. Lors de l'acquisition d'une seconde langue, l'apprenant n'a plus à acquérir le mécanisme sous-jacent de la dépendance du contexte, il ne doit plus acquérir que les mots adéquats pour "le locuteur quel qu'il soit", "le lieu de la parole quel qu'il soit", etc., pourrait-on dire en simplifiant un peu.

Pour résumer, il existe des éléments essentiels de la maîtrise d'une langue qui sont liés au développement cognitif et qui doivent être acquis lors de l'acquisition de la première langue; ils sont alors disponibles lors de l'acquisition d'autres langues. Il ne faudrait cependant pas en conclure que lors de l'acquisition d'une seconde langue, on n'aura pas besoin d'élaborer certains concepts cognitifs, ou, ce qui est souvent plus difficile, de les modifier. Quelqu'un qui a acquis le français comme première langue n'a pas développé une catégorie comme l'aspect de la même façon qu'un sujet qui a acquis le russe comme première langue ; c'est pourquoi lorsqu'il apprendra le russe, il devra d'abord réélaborer assez profondément ce concept. Mais dans l'ensemble, lors de l'acquisition d'une seconde langue, les préalables cognitifs nécessaires sont déjà acquis dans une beaucoup plus grande mesure que lors de l'acquisition de la première langue.

### *B) Le développement social*

Pour un enfant, l'acquisition de la langue n'est que l'un des aspects de son développement pour devenir un membre de la société à laquelle il appartient. Avec la langue, il apprend à exprimer des sentiments, des représentations, des désirs, selon certaines normes sociales; il apprend qu'on n'a pas toujours le droit de parler quand on veut, comme on veut et à qui l'on veut ; il apprend comment on se fait des amis et des ennemis par la parole; il apprend que l'on ne doit pas toujours dire la vérité; c'est par l'intermédiaire de la langue que les représentations culturelles, morales, religieuses et autres d'une société sont transmises. Toute l'acquisition de la première langue pour l'enfant est placée sous le signe de la maxime : "Deviens (à peu près) comme les autres". Ou pour le dire de façon plus nuancée : "Acquiers une identité sociale et dans le cadre de cette identité sociale une identité individuelle". Pour la plupart des formes d'acquisition d'une langue étrangère, les choses sont différentes. L'identité sociale de l'apprenant d'une langue étrangère est en grande partie (sans doute pas totalement) fixée. A l'inverse, le désir de ne pas perdre cette identité est parfois un frein important à l'acquisition de la langue. Le fait que les enfants semblent acquérir une seconde langue souvent plus facilement que les adultes (nous y reviendrons) est souvent mis en relation avec des facteurs biologiques. Mais on peut tout à fait concevoir que les enfants aient moins peur de

perdre leur identité sociale. Quoi qu'il en soit, nous pouvons affirmer que l'acquisition de la première langue est étroitement liée au développement social et, par là-même, à la construction d'une identité sociale, ce qui n'est pas vraiment le cas pour l'acquisition d'une autre langue.

### 1.1.2 Le "dispositif d'acquisition linguistique" (DAL)

Selon une opinion très répandue, l'acquisition de la première langue est rapide et facile. Cette vue a sous-tendu la conception certainement la plus influente dans la recherche sur l'acquisition des langues des trente dernières années, celle de Chomsky et du "dispositif d'acquisition linguistique" (Chomsky 1959, 1965, 1975). Tout enfant normal, selon Chomsky, se construit en un temps étonnamment court une grammaire parfaite de sa langue maternelle. Cela ne peut pas s'expliquer à l'aide des théories comportementales de l'acquisition qui régnaient alors aux Etats-Unis (et que Skinner (1957) avait placées à la base du comportement linguistique également)<sup>9</sup>. Il faut au contraire admettre pour Chomsky que l'être humain dispose d'un mécanisme linguistique qui est

(a) spécifique à l'espèce, c'est-à-dire par lequel l'homme se différencie par exemple des autres primates;

(b) spécifique à l'apprentissage linguistique, c'est-à-dire par lequel l'acquisition linguistique se différencie de l'acquisition d'autres formes de comportement ou d'autres systèmes de connaissances;

(c) qui préstructure fortement les propriétés de la grammaire : de nombreuses propriétés grammaticales d'une langue ne sont pas à acquérir, elles sont innées.

Le fait que l'homme possède un dispositif d'acquisition linguistique est incontestable, c'est une autre façon de dire qu'il est à même d'acquérir une langue. Mais ce qui reste matière à discussion, ce sont les caractéristiques précises de ce dispositif, c'est-à-dire la question de savoir si les propositions (a) à (c) sont justes. De notre point de vue, c'est (c) qui recèle les implications les plus importantes, c'est-à-dire l'idée que certaines propriétés structurelles de la grammaire seraient innées. Selon cette conception, les données à partir desquelles l'enfant apprend ne font qu'activer les composantes de la grammaire, exactement comme le système spécifique à l'homme de la perception visuelle se développe à partir d'un programme biologique fixe, qui a évidemment besoin de stimulations extérieures pour être activé. Un enfant qui grandirait dans le noir serait aussi incapable d'apprendre à voir qu'un enfant qui n'entendrait jamais parler de se construire une grammaire. Et de même que le système visuel de l'homme ne pourrait pas se développer par induction à partir de ce que l'enfant est amené à voir, pour Chomsky il serait impossible à la langue de l'enfant de se développer sur la base de ce que l'enfant reçoit comme données linguistiques de son environnement. Dans cette perspective, une étude des interactions mère-enfant (voir par exemple Snow & Ferguson 1977) nous en apprend à peu près autant, selon Chomsky, en ce qui concerne l'acquisition de la première langue que l'étude des formes des berceaux, des chambres d'enfants ou des grand-mères nous en apprendrait sur le développement de perception visuelle.

De toute façon, ne peut être inné que ce qui est commun à toutes les langues, car d'après tout ce qu'on sait, tout nouveau-né est capable d'acquérir n'importe quelle langue. Ce qui peut être inné, ce sont certains traits généraux de toute grammaire, la "grammaire universelle". Ce qui est spécifique à une langue donnée, donc par exemple ce qui différencie le français du chinois, doit être dérivé de façon inductive des données auxquelles l'enfant est exposé au cours de son acquisition. Cela comprend

- l'ensemble du lexique,

- l'ensemble de la morphologie,

- l'ensemble de la syntaxe telle qu'elle est présentée dans les descriptions grammaticales usuelles des langues<sup>10</sup>,

- la majeure partie de la phonologie,

bref, presque tout. Dans la grammaire universelle, on peut mettre d'après Chomsky lui-même quelques principes généraux sur lesquels nous n'allons pas nous étendre ici (voir Chomsky 1985 pour un exposé de l'état le plus récent de sa théorie, et en particulier sur la question de l'acquisition de la première langue, voir Hornstein & Lightfoot 1981 et Baker & Mc Carthy 1982). Pour l'acquisition de la première langue, il est donc relativement indifférent que la théorie de Chomsky soit juste ou non.

Il est intéressant de réfléchir sur ses implications pour l'acquisition d'une seconde langue. Chomsky lui-même ne s'est pas attaqué à ce problème, et on ne trouve pas beaucoup de références à ce sujet (voir par exemple Schmidt 1980, White 1983, Mazurkiewicz 1984). Supposons un instant que les deux hypothèses suivantes soient justes :

(a) L'acquisition de la première langue par l'enfant est relativement rapide, facile et faiblement déterminée par les données linguistiques disponibles et auxquelles l'enfant est exposé



("désespérément sous-déterminée", comme Chomsky aime à dire), alors que l'acquisition d'une langue par un adulte est ardue et imparfaite.

(b) Cette différence s'explique par la vertu bienfaisante de la Grammaire Universelle.

On peut alors se demander pourquoi la grammaire universelle n'agit plus chez l'adulte. On peut imaginer que pour une raison biologique quelconque la capacité à apprendre soit amoindrie (voir à ce propos la section 1.1.3 ci-dessous). Mais cette évolution ne peut évidemment pas mettre "hors circuit" la grammaire universelle, puisqu'elle est à l'œuvre en permanence et dans toute langue; l'apprenant n'a donc même pas à l'activer à nouveau quand il acquiert une seconde langue. On peut aussi envisager que ce soit la grammaire universelle qui ait "gravé" certains traits structuraux lors de l'acquisition initiale (dans les termes de Chomsky, elle a "fixé" certains "paramètres ouverts"), lesquels doivent être remis en mouvement et peuvent donc constituer des difficultés d'acquisition. Mais si c'était le cas, il devrait être beaucoup plus difficile pour un enfant comme pour un adulte d'apprendre une seconde langue que la première (toujours suivant l'hypothèse (b) ci-dessus). Cela n'a pas été suffisamment étudié, mais tout ce que nous savons laisse supposer le contraire : les enfants peuvent apprendre avec la plus grande facilité deux langues l'une après l'autre, et la seconde souvent plus vite que la première. La raison pour laquelle l'acquisition de la première langue par un enfant est aisée, si l'on considère que c'est le cas, ne peut pas résider dans l'intervention de la grammaire universelle, il doit exister d'autres raisons à cela<sup>11</sup>.

### 1.1.3 La "période critique" pour l'acquisition de la langue maternelle (ALM)

Lorsqu'on est enfant, on apprend normalement sa (ou ses) langue(s) maternelle(s). On peut se demander si à partir d'un certain âge l'acquisition de la langue maternelle est encore possible, ce qui suppose de pouvoir répondre à une question préalable : celle de la durée de l'ALM. Mais il n'existe pas de réponse simple à cette dernière question, car tout dépend de ce qu'on entend par langue et par maîtrise complète de la langue. Si l'on considère les vagissements prélinguistiques du nourrisson, l'expression de ses désirs et des états dans lesquels il se trouve par certains types de cris, comme faisant déjà partie du développement linguistique, l'acquisition de la langue commence à la naissance (voir à ce propos Kainz 1959, II. ; Fletcher & Garman 1979, I ; Weir 1962). Si l'on considère la maîtrise du subjonctif passé ou du passé simple comme un aspect important de l'acquisition du français, l'acquisition de la langue maternelle reste sans doute inachevée jusqu'à la mort.

En général, on peut partir du fait qu'après la puberté les choses évoluent relativement peu (cf. note 3). Un enfant à l'âge de l'école primaire maîtrise déjà relativement bien sa langue maternelle, mais de nombreuses structures sont acquises plus tardivement (C. Chomsky 1969 ; Karmiloff-Smith 1979 ; Lindner 1983), et les activités langagières dans lesquelles il est engagé sont encore assez limitées. C'est pourquoi on peut dire que l'acquisition de la langue maternelle n'est pas particulièrement facile ni rapide. Si l'on considère qu'un enfant entend sa langue, la parle et donc apprend, pendant à peu près cinq heures par jour - si vous avez des enfants, vous savez à quel point c'est une estimation minimale - il dispose d'environ 9100 heures pour acquérir sa langue, au long de ses cinq premières années (cf. Burke 1974). Mais après tout ce temps, il y a encore de nombreuses constructions qu'il ne possède toujours pas (par exemple en anglais la fameuse construction avec l'adjectif "easy" : "John is easy to please"). De nombreuses écoles de langues proposent même des programmes dits "d'immersion totale", dans lesquels les apprenants, durant quatre ou six semaines, sont bombardés par de la langue étrangère douze heures par jour. Ce genre de programme conduit d'ordinaire à une très bonne maîtrise de la langue, même si la richesse du lexique et la variété des constructions syntaxiques sont encore limitées<sup>12</sup>. L'apprenant y parvient donc en 500 heures environ, s'il s'agit d'un programme de six semaines, ce qui montre que la conception d'une acquisition rapide et sans effort de la langue maternelle opposée à l'acquisition lente et pénible d'une langue étrangère tient de la légende. Si l'on place la fin de l'acquisition de la langue maternelle à la fin de la puberté, la comparaison est encore beaucoup plus défavorable.

La représentation - trompeuse, comme nous venons de le voir - de l'acquisition initiale de la langue comme rapide et sans effort a conduit le neuropsychologue Penfield (Penfield & Roberts 1959) à considérer que cette caractéristique était liée au développement physiologique du cerveau pendant l'enfance. Cette idée a été reprise par Lenneberg (1967), qui l'a élaborée en une théorie très discutée de la "période critique" : ce n'est que pendant une période déterminée, qui s'étend environ de la seconde année jusqu'à la puberté, que le cerveau jouit d'un degré de plasticité qui permet une forme particulière de l'acquisition linguistique, l'acquisition enfantine de la langue maternelle. Après cette période, on assiste à la rigidification des différentes

fonctions cérébrales, en particulier la localisation de la plupart des fonctions linguistiques dans l'hémisphère gauche, ce qui ne veut pas dire qu'il soit devenu impossible d'apprendre encore une langue après cette période, mais que cet apprentissage s'opère du point de vue physiologique d'une façon différente, moins facile. Et cette distinction physiologique conduit à considérer l'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition d'une langue étrangère (après la puberté) comme des processus différents.

Il est certain qu'une telle théorie a des implications importantes pour l'acquisition des langues étrangères, mais surtout pour l'enseignement des langues étrangères, car si elle est valable, il faudrait employer des méthodes tout à fait différentes après la puberté. Mais on peut douter de la pertinence de cette théorie. D'abord les preuves purement biologiques sont tout sauf sûres (on les trouvera discutées dans Lamendella 1977, Ekstrand 1979, Paradis & Lebrun 1983). Ensuite l'idée que l'acquisition d'une langue étrangère est plus difficile et moins efficace après la puberté est confirmée par maints faits d'observation et par les données de plusieurs recherches. Mais rien ne dit que ce soit sans exception possible, et encore moins que les facteurs soient purement ou essentiellement biologiques. Il peut aussi bien se faire que la disposition à abandonner une identité sociale acquise antérieurement soit plus faible chez l'adulte. Même dans le domaine de la phonologie - y compris l'intonation - pour laquelle les apprenants adultes semblent souvent ressentir des difficultés particulières, les recherches de Neufeld (1979) ont montré que des adultes suffisamment motivés peuvent apprendre la prononciation de langues qui leur sont totalement exotiques si parfaitement qu'on ne peut plus les distinguer à leur accent des locuteurs natifs. Cela prouve qu'une acquisition parfaite d'une langue étrangère reste tout à fait possible après la puberté. Mais nous n'en sommes pas plus avancés en ce qui concerne le degré de difficulté de la chose, ni sur la nature, identique ou différente, de l'apprentissage.

Ces trois aspects : développement cognitif, social et linguistique, dispositif d'acquisition des langues, et période critique, affectent également l'acquisition initiale de la langue en situation monolingue ou bilingue. Ce dernier cas (acquisition parallèle de deux langues) n'est pas très fréquent dans nos sociétés, car on a le plus souvent un décalage dans le temps entre l'acquisition des deux langues en présence : il s'agit alors d'une transition entre acquisition de la langue maternelle et acquisition d'une seconde langue. Mais on dispose de toute une série d'études de cas bien documentées sur l'acquisition bilingue, parmi lesquelles il faut citer les travaux classiques de Ronjat (1913) et de Leopold (1939-1949). Nous allons nous borner ici à en commenter trois aspects<sup>13</sup> : le bilinguisme coordonné ou composé (1.1.4), la dominance et la spécificité des langues en présence (1.1.5), et la question du retard de développement linguistique (1.1.6).

#### **1.1.4 Bilinguisme coordonné, bilinguisme composé**

Dans l'acquisition initiale simultanée de deux langues, deux systèmes sont acquis en même temps, par exemple le français et l'allemand. Ces systèmes se distinguent en bien des aspects, mais pas sur tout. Ainsi on y exprime bien souvent les mêmes catégories comme la temporalité, la modalité, la personne, etc., on y trouve des mots qui se correspondent, des règles syntaxiques comparables, etc. On peut alors considérer que l'apprenant dispose d'un unique système avec certaines composantes pouvant alterner et qu'il active selon ses besoins. Cette éventualité semble plausible avant tout pour le lexique. L'apprenant apprend en quelque sorte que pour un concept, comme "chaise", il existe deux réalisations phonologiques, par exemple [ʃ z] et [ʃtu:l], et selon ses interlocuteurs il choisit l'une ou l'autre.

Un bilingue qui a appris une langue dans sa petite enfance et une autre comme langue étrangère s'est d'abord construit un système (plus ou moins (in)complet suivant le moment où intervient l'acquisition de la seconde langue). Par la suite, il se construit un autre système et, quand il change de langue, il n'active pas des modules à l'intérieur d'un système unique, mais passe d'un système à un autre. Si l'une de ces langues est dominante, toute une partie du traitement linguistique s'effectuera toujours dans l'une des langues, et la seconde sera activée seulement aux niveaux superficiels de la production ou de la compréhension. Dans les cas extrêmes, la seconde langue n'intervient que comme insertion de formes phonologiques dans des agencements préalables de sons et de sens; on peut penser que l'enseignement traditionnel de listes de vocabulaire mène précisément à ce cas de figure.

Le premier à avoir tenté de conceptualiser ces différences fut Weinreich (1953). Il distingue trois formes de bilinguisme, selon la structure interne du lexique :

a) composé		b) coordonné		c) subordonné
signification		signification	signification	signification
"chaise - Stuhl"		"Stuhl"	"chaise"	"chaise"
ʒez	ʃtu:l	ʃtu:l	ʒez	ʒez
				ʃtu:l

Cette distinction a joué un rôle important dans les vingt années suivantes, du moins dans une reformulation par Ervin & Osgood (1954). Ceux-ci ne distinguent plus qu'entre "composé" et "coordonné", et considèrent le troisième type comme un cas mixte. C'est la façon dont les langues sont acquises qui est considérée comme déterminante. On se trouvera devant un bilinguisme coordonné quand les langues sont acquises dans des environnements différents, par exemple chez ses parents puis à l'étranger; tous les autres cas mènent au bilinguisme composé. De ce point de vue, il est possible que chez un bilingue une partie du lexique soit "composée" et une autre "coordonnée". Ces différentes formes d'acquisition mènent à des formes différentes de représentation sémantique. Ervin & Osgood ont décrit cette représentation du sens dans le cadre d'un schéma stimulus - réponse modifié. Par la suite, la distinction entre les deux types de bilinguisme a été réinterprétée à plusieurs reprises (voir surtout les travaux de Lambert, par exemple Lambert (1969)), et McNamara (1970, p. 31) concluait : "Any clarity which the coordinate-compound distinction seemed to have was deceptive". Cela n'empêche pas qu'elle soit encore citée jusqu'aujourd'hui comme un apport de la recherche bien établi. L'une des raisons de la fragilité - peut-être aussi de la séduction - de cette distinction est le fait qu'elle embrasse des éléments très différents :

a) *Le mode de constitution* : On admet souvent que l'acquisition des deux langues dans le même environnement, comme c'est le cas habituel dans l'acquisition initiale bilingue, mène au bilinguisme composé, alors que d'autres formes d'acquisition mènent au bilinguisme coordonné (cette relation est d'ailleurs justifiée de diverses façons par des chercheurs différents);

b) *La caractérisation linguistique* : Nous avons parlé plus haut d' "un système avec des composantes variables" opposé à deux systèmes relativement indépendants. Il est difficile de fournir une caractérisation linguistique plus précise, même s'agissant du lexique, sur lequel portent la plupart des recherches. La représentation "un sens - deux représentations phonétiques" est déjà en elle-même très problématique, car le lexique d'une langue est doté d'une structure interne; le sens d'un mot provient de sa relation aux autres mots dans cette langue.

c) *La réalisation neurophysiologique* : Dans le bilinguisme coordonné, les connaissances des deux langues sont peut-être stockées autrement que dans le cas du bilinguisme composé. On pourrait par exemple imaginer que la première langue - ou les premières langues - soit engrangées dans l'hémisphère gauche du cerveau, mais les langues étrangères dans l'hémisphère droit. Des hypothèses de ce genre sont à nouveau discutées intensivement dans la dernière période (voir Paradis 1977, Albert & Obler 1978; Genesee et al. 1978; Galloway & Krashen 1980; Friederici 1983, 4.5, Peng (1983); on trouve très souvent des contributions sur ce sujet dans la revue "Brain and Language").

On ne peut pas exclure que la distinction entre "composé" et "coordonné" touche un point important. Mais elle est si imprécise qu'elle a suscité jusqu'ici plus de confusion que de progrès.

### 1.1.5 Dominance et spécificité

Dans l'acquisition initiale bilingue, on considère que les deux langues sont acquises de façon identique; mais la symétrie est rarement parfaite ; d'ordinaire, chacune des langues est liée de façon préférentielle à des personnes ou des activités données. Au cours du développement de l'enfant, cela aboutit en général à ce qu'une des deux langues exerce une sorte de dominance sur l'autre. Ce déséquilibre peut s'étendre à tous les domaines de la communication, amenant la langue moins privilégiée à s'effacer, ou la cantonnant à des fonctions restreintes. Dans l'étude de cas la plus exhaustive, celle de la fille de Leopold, Hildegard, l'anglais, qui était non seulement la langue de la mère mais celle de l'entourage social, est devenu peu à peu dominant au détriment de l'allemand, la langue du père.

Dans l'acquisition d'une langue étrangère, la dominance et la spécificité sont généralement encore plus marquées. L'anglais est aujourd'hui parlé par plus de locuteurs comme langue étrangère que comme langue maternelle (Smith 1983) ; il n'assume alors que certaines fonctions spécifiques, et c'est la langue maternelle de chaque apprenant qui reste dominante. Cependant, si éclairants et importants que ces concepts puissent être, il reste

difficile de préciser quel rôle la dominance ou la spécificité d'une langue jouent dans l'acquisition elle-même, particulièrement en ce qui concerne le traitement neurophysiologique. Peut-on dire que chaque phrase est d'abord construite partiellement dans la langue dominante, puis traduite et articulée dans l'autre langue? Le fait qu'on remarque souvent des influences de la langue dominante dans la production semble aller dans ce sens. Par exemple, les locuteurs espagnols ont tendance à dire en français : "un film que m'a plu", même s'ils savent que l'on devrait dire "qui" et qu'ils corrigent dès qu'on attire leur attention la-dessus. Une telle interférence est difficile à expliquer si l'on n'admet pas que la production de la phrase inclut entre autres la formation d'une phrase espagnole. De même, des locuteurs qui parlent une langue étrangère très souvent, ou même majoritairement, depuis longtemps utilisent souvent inconsciemment des stratégies de compréhension fondées sur leur langue maternelle et non sur la langue étrangère (cf. Bates et al., 1982). D'un autre côté, les interférences devraient être d'autant plus rares que les deux langues se répartissent entre des situations de communication plus spécifiques.

### **1.1.6 Retard d'acquisition chez les bilingues?**

Un enfant qui apprend simultanément deux langues fait face en quelque sorte à un double travail. Même s'il n'y avait pas construction de deux systèmes complets, au sens où on l'entend pour le bilinguisme "coordonné", il lui faudrait au moins apprendre en double toutes les parties de la langue qui sont différentes. Par ailleurs, l'enfant se trouve face à la tâche de distinguer les deux sortes de données auxquelles il est exposé, en d'autres termes il doit éviter d'inclure des composantes françaises dans son système allemand et vice-versa. On pourrait en inférer que cette situation conduira à de nombreux mélanges, et d'autre part que l'acquisition initiale durera nettement plus longtemps en situation bilingue. Mais ces deux conclusions sont contredites par les faits. On observe bien des mélanges, surtout dans la phase initiale, mais dans une proportion très restreinte, et il n'y a aucun argument contre le fait que ces deux systèmes puissent en principe rester séparés. Ces contaminations donnent plutôt l'impression que le locuteur peut s'appuyer sur deux répertoires en cas de besoin. Il est difficile de dire si l'acquisition chez un enfant bilingue dure plus longtemps, et ceci pour deux raisons : d'abord parce qu'on trouve des différences individuelles importantes de durée d'acquisition (pour les enfants monolingues aussi bien que bilingues), ensuite parce que d'une façon générale il est difficile de dire quand l'acquisition initiale de la langue est achevée. S'il faut trancher, on peut quand même affirmer que l'acquisition initiale bilingue ne prend pas significativement plus de temps que l'acquisition initiale d'une seule langue, et que cette double acquisition ne semble pas créer de difficultés particulières à l'enfant de façon visible.

La question des éventuels effets négatifs du bilinguisme sur le développement cognitif ou social de l'enfant n'a pas été étudiée en grand. Certains chercheurs affirment qu'ils ont découvert de tels effets, d'autres le contestent ou même mettent en évidence des effets positifs. Pour le moment, aucune de ces positions ne s'appuie sur des résultats de recherche convaincants. McLaughlin (1978, p. 206) conclue ainsi sa discussion minutieuse de ces questions<sup>14</sup> : "En résumé, pratiquement aucune affirmation générale sur les effets du bilinguisme n'est confortée par des recherches effectives. Il n'a pas été démontré que le bilinguisme ait des conséquences positives ou négatives pour l'intelligence, les capacités linguistiques, la réussite scolaire, l'adaptation émotive ou le fonctionnement cognitif. Dans presque tous les cas, les résultats obtenus sont contredits par d'autres recherches ou peuvent être mis en doute pour des raisons de méthode. La seule affirmation qui soit confirmée par des résultats de recherche est que la maîtrise d'une seconde langue produit des différences si l'enfant est testé dans cette langue - ce qui n'est pas un résultat très surprenant."

En d'autres termes, rien ne prouve que les enfants bilingues diffèrent des enfants monolingues dans leur développement, mis à part le fait qu'ils connaissent deux langues.

## **1.2 De l'acquisition initiale à l'acquisition d'une langue étrangère**

Comme nous l'avons vu, il n'existe aucune séparation nette entre l'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition d'une seconde langue, car celle-ci peut intervenir alors que la première est encore en cours. Le fait de choisir de parler dans un cas déterminé d'acquisition initiale bilingue ou d'acquisition d'une seconde langue est donc assez arbitraire. Nous allons suivre ici un usage courant, et parler déjà d'acquisition de langue étrangère lorsqu'elle s'engage à l'âge de trois à quatre ans, donc à un moment où l'acquisition de la langue maternelle n'est en

aucune façon achevée. Lorsqu'une distinction plus fine sera nécessaire, nous parlerons de "l'acquisition précoce d'une langue étrangère" opposée à "l'acquisition de langue étrangère par un adulte". Pour le reste, nous ne nous étendrons pas sur les éventuelles particularités des cas de transition, car il est impossible de déterminer l'influence que la maîtrise partielle d'une langue exerce sur l'acquisition d'une autre langue.

Avant d'examiner l'acquisition d'une langue étrangère, regroupons ci-dessous les différents termes que nous utilisons :

Age	Acquisition de la langue A	Acquisition de la langue B	Nom
1-3 ans	+	-	ALM monolingue
de 3-4 ans à la puberté	+	+	ALM bilingue
après la puberté	-	+	ALE précoce
			ALE adulte

### 1.3 L'acquisition d'une langue étrangère

On peut acquérir une langue étrangère dans des conditions très différentes. Selon l'âge, la manière, les objectifs et le degré d'achèvement de l'acquisition, on pourra distinguer diverses formes d'ALE. On accorde d'ordinaire une grande importance au fait que la langue soit acquise avec ou sans enseignement. Comme nous allons le voir, il n'est pas sûr que cette distinction corresponde réellement à des formes différentes d'acquisition (pour une discussion critique, voir Felix 1982, chap. 15); mais elle est sans aucun doute d'une grande importance pratique, et nous distinguerons donc dans ce qui suit l'acquisition non guidée de l'acquisition guidée (par l'enseignement) d'une langue étrangère.

#### 1.3.1 L'acquisition non-guidée d'une langue étrangère

On désigne ainsi l'acquisition d'une langue étrangère par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement, et sans intervention systématique pour guider le processus. Un exemple type est celui d'un travailleur portugais qui arrive en France sans connaître un mot de français, et qui construit sa connaissance du français par ses contacts (souvent relativement restreints) avec son environnement social. Un autre exemple, peut-être encore plus "pur", est celui d'un missionnaire ou d'un ethnologue arrivant dans une ethnie inconnue, qui acquiert sa langue par l'intermédiaire de ses contacts sociaux (qui peuvent être plus ou moins pathologiques), et qui peut même être amené à étudier la langue, sans qu'on la lui enseigne systématiquement.

Ces deux exemples suffisent à montrer que l'acquisition non-guidée n'est pas une catégorie homogène. Un individu qui acquiert une langue pour traduire la Bible apprendra différemment et sans doute plus que quelqu'un qui arrive dans un pays étranger dans des conditions d'insécurité pour son séjour, au contact le plus souvent de compatriotes et non de natifs, pour travailler - comme c'est le cas pour les travailleurs immigrés dans tous les pays d'Europe occidentale. Notons brièvement les deux caractéristiques définitives de l'ALE non-guidée : elle se produit (1) par l'intermédiaire de la communication quotidienne; (2) sans efforts intentionnels systématiques pour guider le processus d'acquisition (pour une caractérisation des situations d'acquisition dans le milieu social, cf. Noyau 1976, 1980).

##### (1) La communication quotidienne

L'apprenant, dans l'acquisition non-guidée, se trouve dans une situation paradoxale : pour pouvoir communiquer, il doit apprendre la langue, et pour apprendre la langue il faut qu'il communique (cf. HPD 1979, p. 221). Cela n'est évidemment pas un vrai paradoxe, car la communication peut se faire par des moyens très divers qui varient beaucoup en profondeur et en portée. Pour de nombreux objectifs, des gestes suffisent, ou un petit nombre d'expressions, utilisées de façon appropriée. L'apprenant doit jouer du mieux qu'il peut avec les cartes qu'il a en main, mais contrairement au joueur de cartes, il a la possibilité d'acquérir de meilleures cartes. Pour ne pas abuser des images : dans l'acquisition non-guidée, l'apprenant dispose à chaque moment d'un certain répertoire expressif, au début réduit presque entièrement à des

moyens non-verbaux, qui lui permettent de participer à la communication - même de façon rudimentaire. Mais c'est la communication qui lui permettra de commencer à apprendre, et le fait d'apprendre lui permettra de mieux réussir à communiquer. Quelle que soit sa compétence de communication à un moment donné, l'apprenant est confronté en permanence à deux tâches :

- il doit utiliser son répertoire de façon optimale, et ceci pour la production comme pour la compréhension (la tâche de communiquer) ;
- il doit adapter progressivement ce répertoire à la langue cible, c'est-à-dire à la façon dont son entourage social se comporte du point de vue linguistique (la tâche d'apprendre).

Il est évident que ces deux tâches, communiquer et apprendre, sont très étroitement liées l'une à l'autre, mais elles ne doivent pas être confondues. La communication est un facteur stabilisateur : le développement d'un système d'apprenant et son utilisation optimale facilitent la communication; l'apprenant peut en quelque sorte se sentir chez lui dans la langue et s'y mettre à l'aise. La tâche d'apprendre, en d'autres termes la nécessité de dépasser ses acquis, de les améliorer et de les réorganiser, est un facteur dynamique : il fait avancer le processus d'acquisition. On peut illustrer ce point au moyen d'un phénomène très connu de l'acquisition non-guidée d'une LE, celui des "stratégies d'évitement" (cf. Kleinmann 1978, Faerch & Kasper 1983) : un apprenant qui ignore certains mots ou constructions ou qui n'est pas sûr de leur emploi, les évite, et a recours à des périphrases, change de thème ou même cherche à éviter les situations où il pourrait être contraint à les utiliser. Ce n'est donc pas une "stratégie d'acquisition" mais une "stratégie d'utilisation", qui concerne la première tâche; du point de vue de l'apprentissage, elle se révèle plutôt un frein, car elle diminue la tension qui tient en mouvement le processus d'acquisition (comme l'aspirine contre une rage de dents, qui ne soigne pas, mais soulage et éloigne le besoin d'aller chez le dentiste).

Un second aspect qui caractérise l'acquisition dans des situations de la vie quotidienne est la faible attention à la langue elle-même : pour l'apprenant, l'important est de comprendre et de se faire comprendre, et tous les moyens lui sont bons. Ce qui a deux conséquences : d'abord, il est intéressé avant tout par le succès de la communication, et non par l'exactitude formelle de sa langue, contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement de la langue étrangère; ensuite, la composante métalinguistique de la connaissance de la langue est moins développée, c'est-à-dire qu'il réfléchit moins sur la langue, ses formes et ses règles que ce n'est le cas lorsque formes et règles sont enseignées. Il est difficile de dire si et à quel point cette composante métalinguistique influence réellement le processus d'acquisition. L'une des théories de l'acquisition les plus discutées actuellement, la "théorie du contrôle" ('monitor theory', Krashen 1981), dérive de ce problème (nous y reviendrons aux sections 1.5.3, puis 8.1.4).

## (2) *Pas de guidage systématique*

Toute acquisition d'une langue est "guidée" par certains facteurs, par exemple par la quantité et la nature des matériaux linguistiques auxquels l'apprenant a accès. Dans la distinction entre "guidé" et "non-guidé", la notion de guidage désigne les cas où l'on tente d'influencer le processus volontairement et systématiquement, en s'appuyant sur des méthodes d'enseignement données. Le cas type, c'est un cours de langue, mais il faut inclure ici l'autodidacte qui apprend par lui-même en s'aidant de bandes enregistrées ou d'autres outils pédagogiques. Evidemment il y a parfois enseignement dans l'acquisition non-guidée, par exemple quand on corrige explicitement une faute de l'apprenant, quand on lui fournit les désignations pour certains objets ou qu'on lui explique une construction. Ces faits ne remettent pas en cause la distinction fondamentale entre acquisition "guidée" et "non-guidée".

On peut quand même se demander si une autre terminologie ne serait pas préférable. En fait il existe une série d'autres termes, comme "acquisition naturelle", ou "acquisition dans le milieu social" d'une LE. Mais ces termes ne présentent pas moins d'inconvénients. On peut ainsi se demander : "Quel est le contraire de 'naturel'?" ou "L'école n'est-elle pas un milieu social?". C'est pourquoi nous gardons "guidé - non-guidé", ce qui ne porte pas vraiment à conséquence.

L'acquisition non-guidée a occupé une place très restreinte dans les recherches jusque récemment; la plupart des études existantes portent sur l'acquisition guidée, et parmi celles qui étudient l'acquisition non-guidée, l'acquisition par des adultes donc par des locuteurs dont la première langue est totalement développée est plus faiblement représentée. La raison en est notamment que la collecte de données et par conséquent la conduite de recherches empiriques posent beaucoup moins de problèmes lorsqu'il s'agit d'acquisition guidée; les élèves et les participants des cours de langue sont plus facilement accessibles que des travailleurs immigrés. Par ailleurs ce déséquilibre tient aussi à l'attente, compréhensible, que la recherche sur l'acquisition puisse aider la pédagogie des langues. On est alors tenté de se limiter à étudier l'acquisition guidée (par l'enseignement). Pour moi, cette orientation est une erreur grave. Si l'on veut intervenir de façon intelligente et fondée sur le processus d'acquisition, on doit connaître les règles sous-jacentes qui le caractérisent; mais pour les découvrir, les situations

d'acquisition où ces règles sont influencées (positivement ou négativement)<sup>15</sup> par une méthode d'enseignement particulière sont les moins favorables. La façon dont l'être humain traite le langage et donc acquiert une langue maternelle ou étrangère s'est développée au long de centaines de milliers - peut-être de millions - d'années, et ce apparemment sans enseignement systématique jusqu'il y a peu (c'est-à-dire il y a quelques millénaires). L'homme a donc développé sa faculté d'acquérir des langues de façon non-guidée, et il serait déraisonnable de penser que cette faculté puisse être manipulée librement. En tous cas on peut supposer qu'elle oppose une résistance différente à diverses méthodes d'enseignement, ce qui concède une certaine priorité à l'acquisition non-guidée pour la recherche, mais les deux doivent évidemment être étudiées (cf. là-dessus HPD 1976, chap. 1). Nous reviendrons sur ce point au chapitre 3.

### 1.3.2 L'acquisition guidée d'une langue étrangère

Le point précédent nous a déjà permis de dire quelques mots de l'acquisition guidée et de ses relations avec l'acquisition non-guidée. Cette dernière doit être vue comme un cas dérivé, comme une tentative pour domestiquer un processus naturel. Mais c'est un cas d'acquisition particulièrement important dans la pratique; pour beaucoup de gens, la recherche sur l'ALE ne se justifie que par ses implications pour l'enseignement.

Pour l'acquisition guidée également, se posent quelques problèmes de terminologie et d'objet. Commençons par les premiers. Ici deux paires de concepts jouent un rôle éminent : "langue seconde - langue étrangère" et "acquérir - apprendre". Ces termes ne sont pas utilisés de façon univoque. On trouve néanmoins quelques essais récents de les fixer (cf. Richards 1978, Introduction; Bausch & Kasper 1979). On désigne par "langue étrangère" ('foreign language', 'Fremdsprache') une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle - en général en classe de langue - et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes. Le latin est une langue étrangère typique en ce sens, mais l'anglais ou l'espagnol le sont également pour la plupart des lycéens. La notion de second language (all. Zweitsprache, mais pas l'équivalent littéral fr. 'langue seconde', cf. ci-dessous) désigne une langue qui sert, après ou à côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication et qui est acquise en général dans un environnement social où on la parle. C'est le cas par exemple du français pour beaucoup de Suisses alémaniques, de l'anglais pour de nombreux Indiens locuteurs de hindi, du russe pour beaucoup de Géorgiens. Il est sûr qu'on trouvera de nombreux cas intermédiaires. Dans l'usage français, 'langue seconde' se réfère à une langue non-maternelle, qui peut être acquise dans le milieu social et/ou par l'enseignement, et qui assume des fonctions sociales précises dans la société en question (cf. le français au Maghreb, en Afrique noire, langue de scolarisation et administrative), par opposition à la notion de 'langue étrangère', qui réfère à tous les autres cas de langues acquises soit dans le milieu social (immigrés par exemple) soit en classe. Nous utiliserons, le terme "langue étrangère" pour référer aux deux cas lorsqu'il n'est pas nécessaire de les distinguer. En définitive, la distinction "langue étrangère - langue seconde" dans l'usage anglais ou allemand correspond souvent à "langue étrangère acquise de façon guidée - acquise de façon non-guidée" (dans notre sens). Nous nous en tiendrons à notre terminologie, car elle repose sur un critère simple.

On a souvent fait une distinction parallèle entre "apprendre" et "acquérir", le premier de ces verbes correspondant au cas guidé, le second au cas non-guidé. C'est ainsi que Krashen, dans sa théorie du "contrôle" à laquelle nous avons déjà fait allusion, postule deux processus fondamentalement différents, qu'il nomme "acquisition d'une LE" ('second language acquisition') et "apprentissage d'une LE" ('second language learning'; cf. Krashen 1981, et voir ci-dessous 1.5.3). Nous ne reprenons pas cette distinction, car il n'est pas prouvé qu'il s'agisse effectivement de deux processus différents, et il est ennuyeux de ne pas disposer d'un terme plus général. C'est pourquoi nous parlons d' "acquisition" et de "processus d'acquisition" en général, utilisant "apprendre" et "apprentissage" comme variantes stylistiques. Ce qui est important, c'est que les deux termes adoptent la perspective de l'apprenant, et non celle de ceux qui l'aident dans cette tâche, enseignant ou entourage social.

Il existe une grande variété de méthodes pour influencer systématiquement le processus d'acquisition. Nous ne pouvons pas fournir ici de vision d'ensemble sur les méthodes d'enseignement (nous renvoyons le lecteur à Corder 1973, et à la discussion suggestive dans van Els et al. 1984). Nous mentionnerons seulement deux points sur lesquels les méthodes se différencient : (1) la façon dont les matériaux de la langue cible sont présentés à l'apprenant; (2) les possibilités qui lui sont données d'utiliser le répertoire dont il dispose à un moment donné.

### *(1) Présentation des matériaux linguistiques*

Dans l'acquisition non-guidée d'une LE, la langue à apprendre apparaît à l'apprenant sous forme d'instances de communication quotidienne, d'ondes sonores qui sont produites dans un contexte situationnel donné. C'est de ces matériaux qu'il doit induire des règles inconnues sur l'utilisation de la nouvelle langue. Dans l'acquisition guidée, les données de la langue à apprendre sont plus ou moins préparées pour l'apprenant. Dans les cas extrêmes, on fournit à l'apprenant une description de ces données, qui en tient lieu. C'est le cas par exemple dans l'enseignement grammatical traditionnel qui a régné sur l'enseignement des langues étrangères depuis l'époque de Donat jusqu'au moins à la fin du dix-neuvième siècle. A l'autre pôle, on trouve l'enseignement communicatif, qui comporte peu de grammaire et beaucoup de simulations où des situations de communication de la vie quotidienne sont reconstruites de façon planifiée (voir par ex. Müller 1980, Boucher et al. 1986). Sous sa forme la plus extrême - et peut-être la plus efficace, on a là une situation d'acquisition guidée où le guidage est tel qu'il se rapproche d'une acquisition non-guidée dans des conditions favorables. Entre ces deux pôles, la présentation fortement métalinguistique et la simulation optimale de l'acquisition non-guidée, il existe une quantité de cas intermédiaires comme par exemple l'enseignement des langues vivantes aujourd'hui dominant dans les lycées et collèges, qui n'est plus que très faiblement orienté vers la grammaire.

Ce n'est pas seulement la méthode mais aussi l'ordre dans lequel les phénomènes de la langue cible se présentent qui diffèrent de l'acquisition non-guidée. Les principaux critères qui déterminent la sélection et la progression sont des hypothèses sur la difficulté d'acquisition et l'importance relatives des structures, ce qui mène parfois à des divergences extrêmes par rapport aux progressions "naturelles" que l'on trouve dans l'acquisition non-guidée. Ainsi par exemple la morphologie (conjugaisons et désinences) joue un rôle secondaire dans l'acquisition non-guidée, alors qu'on lui réserve une place centrale dans l'enseignement des langues (le cauchemar des verbes faibles et forts!).

Cela ne signifie pas que l'on doive absolument imiter le plus possible la sélection et la progression des formes de l'acquisition non-guidée, car les conditions d'apprentissage sont souvent très peu favorables. Mais cela veut dire qu'il est absurde de proposer des matériaux linguistiques de telle façon et dans un ordre tel que la capacité d'acquisition linguistique ne sera pas assez apte à les traiter. Pour cela, il faut évidemment savoir comment cette capacité d'acquisition linguistique fonctionne naturellement.

### *(2) L'utilisation du répertoire linguistique pour la compréhension et la production*

Dans l'acquisition non-guidée, l'apprenant doit constamment faire fonctionner ce dont il dispose, puisqu'il doit communiquer (cf. 1.3.1 (1)). Dans l'acquisition guidée, on ne trouve pas la même contrainte. Celle-ci est remplacée par des exercices, dictées, essais, exercices structuraux, etc. (en termes de conduite automobile, on ne laisse pas l'élève conduire, mais on le fait continuellement embrayer, débrayer et passer des vitesses). De ce point de vue aussi les méthodes d'enseignement des langues se différencient les unes des autres. Même dans les méthodes les plus proches de l'acquisition non-guidée, par exemple dans des jeux de rôle bien conçus, la question n'est pas de se faire comprendre par n'importe quels moyens, mais de se comporter au mieux par rapport à une norme prédéterminée et plus ou moins intégrée par les élèves (voir là-dessus Trévisse 1979).

Nous avons esquissé ici les rapports qui existent entre acquisition guidée et acquisition non-guidée, et relevé quelques différences importantes entre les deux. Ces différences sont incontestables. Mais cela ne veut pas dire que ce ne sont pas les mêmes principes de la capacité linguistique humaine qui fonctionnent dans les deux cas; il se fait seulement que la capacité d'apprentissage linguistique trouve dans chacun de ces cas des points d'appui et des espaces d'évolution assez différents (voir là-dessus d'Anglejan 1978, Felix 1982, II.).

## **1.4 Le réapprentissage**

Une langue déjà apprise (partiellement ou complètement) comme langue maternelle ou étrangère peut aussi s'effacer. Cela ne veut pas dire qu'elle se soit effacée des cellules nerveuses où elle est stockée. C'est seulement que le locuteur n'est plus en mesure de la traiter, c'est-à-dire de construire et de comprendre des énoncés dans cette langue. On peut trouver toute une gamme de cas intermédiaires, de l'oubli de quelques mots ou constructions à la perte totale. Cette perte, quelle qu'en soit l'étendue, peut avoir deux causes :

(a) l'absence de pratique, comme lorsqu'un immigré cesse totalement de parler une langue apprise dans la petite enfance (cf. Lambert & Freed 1982, Sharwood-Smith 1983);



(b) les pathologies du langage, aphasies dues à des lésions cérébrales, des problèmes d'irrigation sanguine du cerveau, ou déficits périphériques comme le cancer du pharynx ou la mutité.

Dans beaucoup de ces cas, la langue disparue, ou plutôt inaccessible mais en principe toujours présente, peut redevenir accessible. Nous parlerons de réacquisition pour faire court, même si il est clair d'après ce que nous venons de dire que c'est un phénomène très différent de l'acquisition d'une LE ou de la LM.

Jusqu'ici, seule la réacquisition consécutive à une aphasie a été étudiée de près (pour quelques éléments concernant la réacquisition d'une langue qui n'est plus pratiquée, voir Wode 1981, p. 47-53, Sharwood-Smith 1983). Les résultats sont cependant très variables, entre autres parce que les manifestations de détérioration sont très variables (voir là-dessus Leischner 1979). Dans l'ensemble, le "retour" de la langue après une aphasie semble très difficile à comparer aux autres formes d'acquisition linguistique, si l'on en juge d'après l'état actuel des recherches. L'autre forme de réacquisition que nous avons mentionnée, où c'est le manque de pratique qui conduit à l'effacement, semble peut-être plus comparable. A première vue on apprend cette langue beaucoup plus vite que lors de l'acquisition initiale. C'est peut-être le cas, mais cela n'a jamais été prouvé à notre connaissance. Par ailleurs, il est difficile de dire si cette forme de la réacquisition est une libération de ce qui était enseveli, un nouvel apprentissage ou un mélange des deux. Chacune de ces possibilités impliquerait des processus d'"acquisition" très différents; mais on ne peut pour l'instant que faire des conjectures à ce sujet.

Terminons cette section par quelques remarques sur la relation langue maternelle - langue étrangère dans la réacquisition. Souvent, les aphasiques bilingues ne peuvent réutiliser que la langue maternelle, au moins dans un premier temps lors de la réacquisition, même lorsqu'avant leur aphasie ils utilisaient de façon dominante ou unique une seconde langue. Le spécialiste français de l'aphasie Ribot avait formulé en 1882 cette priorité comme étant de règle lors de la réacquisition chez les bilingues. Malheureusement, il existe des cas au moins aussi nombreux où c'est la langue qui était dominante avant l'aphasie (qu'elle ait été acquise comme langue maternelle ou comme seconde langue) qui redevient disponible en premier (c'est la règle de Pitres, d'après le nom d'un autre aphasiologue français). On trouvera une revue d'ensemble de tous les cas connus dans les recherches sur l'aphasie dans Albrecht & Obler (1980, p. 143-194), et une intéressante discussion de la problématique dans Paradis (1977); pour une synthèse plus récente voir Paradis & Lebrun (1983).

Dans un cas au moins, il a été apparemment possible de faire retrouver à un locuteur, sous hypnose, une langue totalement oubliée (Fromm 1970). Il s'agit d'un Américain d'origine japonaise de 26 ans, qui avait appris dans son enfance d'abord le japonais, puis l'anglais, et qui d'après ses propres dires ne comprenait pas du tout le japonais. Sous hypnose, il produisit une série de phrases, enregistrées au magnétophone, qui furent analysées par des Japonais comme du japonais enfantin un peu hésitant. On n'a toujours pas réussi jusqu'ici à répliquer cette expérience (voir là-dessus et sur d'autres cas d'hypnose Campbell & Schumann 1981).

## 1.5 Quelques théories sur l'acquisition des langues étrangères

De ce que nous avons dit devrait se dégager au moins une idée : l'acquisition d'une langue étrangère est un processus assez complexe, qui est déterminé par de nombreux facteurs, et dont la description systématique - et encore plus l'explication - présente de sérieuses difficultés. Mais les tentatives n'ont pas manqué d'en donner une vision simplifiée. Dans ce qui suit, nous allons regrouper quelques théories ou positions théoriques qui ont joué ou jouent encore un rôle important dans la recherche sur l'ALE, et les commenter brièvement. Certaines d'entre elles ont déjà été mentionnées dans les sections précédentes.

### 1.5.1 L'hypothèse de l'identité<sup>16</sup>

Cette hypothèse, sous sa forme la plus radicale, affirme qu'il est indifférent pour l'acquisition qu'une première langue ait déjà été acquise : l'ALE et l'ALM suivent les mêmes principes.

Cette hypothèse n'est défendue par aucun chercheur sous cette forme radicale. Mais de nombreux auteurs considèrent que l'ALE et l'ALM sont identiques "pour l'essentiel" (voir par exemple Jakobovits 1970, Burt & Dulay 1980, Wode 1974, 1981, et surtout Ervin-Tripp 1974). L'hypothèse perd alors de sa force prédictive et gagne en plausibilité : il suffira de préciser ce que l'on tient pour "des traits importants" et ce que l'on considère comme des aspects moins importants du processus. Nous nous bornerons à formuler cinq remarques.

1. Comme nous avons exposé en 1.1.2, l'ALM et l'ALE se distinguent entre autres par le fait que la première constitue un aspect du développement cognitif et social global, alors que dans la seconde, ce développement est achevé (ou presque). L'enfant doit donc apprendre autant le principe de la deixis (qui est selon tous les linguistes un trait fondamental des langues naturelles) que les mots appropriés de la langue concernée pour la réaliser. Un apprenant de LE n'a plus à apprendre que ce second aspect. L'hypothèse de l'identité (sous sa forme restreinte) ne peut être soutenue que si l'on tient pour marginales toutes ces différences de développement cognitif et social, ainsi que tout ce qui en découle pour la langue.

2. En définitive, il existe le plus souvent des différences énormes entre ALE et ALM. Ainsi, on acquiert normalement la prononciation de sa langue maternelle de façon parfaite - non au sens des normes du beau parler véhiculées, mettons, par l'Académie Française, mais au sens d'une adaptation parfaite à l'entourage. En revanche, il est inhabituel qu'un adulte parvienne à parler une langue étrangère sans accent<sup>17</sup>. Cela ne veut pas dire qu'un apprenant de LE n'en soit pas capable en principe, pour des raisons biologiques. Mais il est important de savoir non seulement ce qui est possible, mais ce qui se passe ordinairement.

3. La conception selon laquelle ALM et ALE se dérouleraient de façon fondamentalement identique repose avant tout sur la mise en évidence d'ordres d'acquisition identiques pour un certain nombre de structures linguistiques, comme l'interrogation, la négation ou certains inventaires de morphèmes (Burt & Dulay 1980, Wode 1981). Mais d'une part on trouve, à côté de ressemblances indiscutables, des variations suspectes entre ALM et ALE. D'autre part même la preuve qu'il existerait des évolutions strictement parallèles ne dirait pas davantage que ceci : ALM et ALE ont également certains traits en commun - ce que personne ne conteste.

4. Nous avons attiré l'attention à plusieurs reprises, en 1.1.3, sur le fait que l'acquisition guidée comme l'acquisition non-guidée peuvent se dérouler de façon très différente - évidemment à côté de très nombreux caractères communs. Il n'est donc pas très intéressant de vouloir comparer l' ALE à l' ALM en général. Ca n'est pas la même chose de comparer la façon dont nous avons appris notre langue maternelle avec nos parents avec a) la façon dont nous avons appris le latin au lycée ou bien b) celle dont un immigré turc apprend le français. Ce qui n'implique aucune volonté de nier ici le fait qu'on trouve entre toutes ces formes d'acquisition des similitudes qui découlent de la capacité linguistique humaine en général.

5. Pour tirer un bilan de ces réflexions, on peut dire qu'il existe de similitudes et des différences entre ALM et ALE, et qu'il est plus raisonnable de les décrire et d'établir leurs causes, plutôt que de postuler des thèses simplificatrices. Il est vrai qu'une science échoue si elle ne cherche pas à aboutir à des théories unifiées et si possible générales. Il est donc méthodologiquement sensé de partir de l'idée qu'il sera un jour possible de bâtir une théorie unique pour les deux domaines. Ce qui est tout autre chose que d'affirmer qu'ils sont identiques ou pratiquement identiques.

### 1.5.2 L'hypothèse contrastive

joue qu'un rôle insignifiant ou nul dans l'acquisition. Selon l'hypothèse contrastive au contraire, l'acquisition d'une seconde langue est déterminée par les structures de la langue qu'on possède déjà. Les structures de la langue étrangère (LE) qui coïncident avec celles de la LM (langue maternelle) sont acquises vite et facilement : il y a "transfert positif". Les domaines où les deux langues en présence se différencient fortement sont cause de difficultés d'acquisition et d'erreurs : il y a "transfert négatif" ou "interférence" de la LM sur la LE.

Cette théorie également fait l'objet de versions plus ou moins radicales. Initialement, on espérait - ainsi que l'affirmait Lado (1957), qui a été pendant des années la Bible des enseignants de langues étrangères - pouvoir déduire de la comparaison systématique des deux langues en présence les difficultés d'acquisition comme les progressions optimales de présentation des structures de la langue<sup>18</sup>. De telles informations seraient évidemment très souhaitables pour la planification de l'enseignement, et toute une série de programmes de recherche de "grammaire contrastive" ont été portés par cet espoir. Mais les résultats, s'ils se sont avérés intéressants d'un point de vue purement linguistique, ont déçu ces espoirs (pour une discussion et une synthèse de ces apports, voir van Els et al., chap. 4.2, Py 1984). Une raison majeure de cet échec relatif est que les similarités et différences entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelles sont deux choses très différentes. La linguistique contrastive s'occupait des premières, tandis que l'acquisition est concernée par

le second. Ce n'est pas l'existence d'une structure telle que les linguistes l'ont décrite qui importe, mais la façon dont l'apprenant l'appréhende dans la compréhension et la production: c'est pourquoi la comparaison de structures peut induire en erreur. Une seconde raison est que pour un apprenant possédant une LM donnée, une structure donnée de la LE peut être facile à percevoir mais difficile à produire ou l'inverse. Cette structure n'a donc pas un effet unique sur la capacité d'acquisition linguistique de l'apprenant.

Actuellement, personne ne soutient plus sérieusement l'hypothèse contrastive au sens fort. Il ne s'agit pas de nier le fait que la connaissance de la LM par l'apprenant influence la façon dont il saisit et éventuellement apprend une LE. Les résultats décevants de l'analyse contrastive jettent un certain discrédit sur la notion de "transfert" de la LM sur la LE. Mais l'existence de plusieurs formes de transfert est trop évident pour être ignorée, et a suscité récemment un regain d'intérêt. Nous ne pouvons pas passer en revue toute l'abondante littérature sur ce thème, mais nous allons nous arrêter sur cinq points cruciaux (on trouve une bonne vision d'ensemble sur l'état actuel de la question dans Gass & Selinker 1983; voir aussi Kellerman & Sharwood-Smith 1986, Dechert & Raupach 1985) :

1. Comme il a été dit plus haut, les prédictions sur d'éventuels transferts devraient être basées non sur la comparaison de propriétés structurales, mais sur la façon dont l'apprenant traite ces propriétés. Par exemple, le français ne possède pas le son [θ] de l'anglais *that*. En général, les francophones apprenant l'anglais se rendent compte qu'il s'agit d'un son inhabituel; mais ils peuvent être incapables de le reproduire, et chercher à le remplacer par un son du français. Il y a deux candidats, [d] et [z] qui, d'un point de vue purement structural, sont également ressemblants à [θ]. Ce type de transfert se produit fréquemment, et les apprenants francophones choisissent toujours [z] - contrairement aux apprenants d'autres LM et aux locuteurs de certaines variétés régionales d'anglais, qui disent *dat*. Cette préférence n'est pas prédictible si l'on compare uniquement les propriétés structurales - dans ce cas, phonétiques (sur un aspect similaire, voir le concept de 'distance perçue' chez Kellerman 1979).

2. Beaucoup de constructions déviantes et d' "erreurs" dans les énoncés des apprenants qui sont apparemment dues au transfert peuvent avoir des causes tout à fait différentes. Le turc, par exemple, place normalement le verbe en position finale. Les Turcs apprenant l'allemand placent le verbe dans cette position (qui en allemand est la bonne uniquement dans les subordonnées) plus souvent qu'en seconde position (qui est la position "normale"), et l'on pourrait dire que la cause en est évidente. Mais les Espagnols et les Italiens apprenant l'allemand font souvent de même, alors que dans leurs langues le verbe n'est pas normalement à la fin, mais jouit d'une plus grande liberté de position. Le transfert présumé est donc vraisemblablement dû à d'autres contraintes, plus universelles (pour une discussion pénétrante de cet aspect et de questions connexes, voir Meisel 1983; également 6.2 ici-même).

3. Le transfert a été observé à des niveaux d'organisation linguistique différents - surtout en phonologie et dans le lexique, mais également en syntaxe. Il est très rare en morphologie : il est très peu vraisemblable qu'un Allemand apprenant le russe transfère une terminaison allemande de génitif ou le marquage du prétérit en russe. Par ailleurs, il peut aussi se produire des transferts à des niveaux où ils ne sont pas immédiatement apparents. En voici deux exemples :

(a) L'anglais, l'allemand et l'italien n'attribuent pas le même poids aux différents traits qui marquent un SN comme sujet d'une phrase : en anglais, c'est la position qui importe, en italien, le contenu lexical (plus l'accord avec le verbe), et en allemand, le marquage du cas. Bates et al. (1982) ont montré que les locuteurs non-natifs tendent à suivre la stratégie correspondant à leur langue maternelle même s'ils ont une bonne connaissance de la langue étrangère.

(b) Le transfert peut aussi se produire à un niveau conceptuel. Pendant l'acquisition de la langue maternelle, les locuteurs développent une certaine conception du temps, de l'espace, de la modalité, de la définitude, etc. Cette empreinte conceptuelle peut influencer en profondeur sur la façon dont ils saisissent la langue à apprendre - par exemple dont ils interprètent le système morphologique, les conjonctions de subordination, etc. Elle détermine également en partie ce qu'ils considèrent comme devant être encodé de façon explicite dans un énoncé. Si une langue marque obligatoirement la distinction défini-indéfini dans les SN, il est vraisemblable qu'un locuteur de cette langue va chercher à marquer cette distinction dans la langue étrangère également, il le fera davantage en tous cas qu'un locuteur dont la langue maternelle ne marque pas cette distinction.

4. Pour qu'un apprenant soit capable de reconnaître une erreur de transfert, il faut qu'il sache déjà beaucoup de choses sur la langue étrangère. Par exemple, un locuteur de basque, où

l'élément verbal fléchi est toujours placé en fin de proposition, pourra transférer cet ordre des éléments en allemand, où la position du verbe fléchi varie selon le type de proposition (initiale dans les interrogatives, finale dans les subordonnées, en seconde position dans les principales déclaratives). Mais pour ce faire, il doit connaître les formes fléchies du verbe en allemand - et c'est là une tâche très complexe (pour une discussion de ce problème, voir 6.2 ci-dessous). En d'autres termes, les possibilités de transférer augmentent à mesure que la connaissance de la langue augmente (Andersen 1983a développe une position similaire).

5. Quand un apprenant de langue étrangère essaie de comprendre ou de produire des énoncés dans cette langue, il s'appuie sur toutes sortes de connaissances susceptibles de l'aider. L'un de ces types de connaissances est ce qu'il connaît de sa langue maternelle, et l'application de ces connaissances mène à ce qu'on appelle le 'transfert'. Mais il est important de garder à l'esprit que sa compétence en langue maternelle n'est que l'une des ressources possibles; elle interagit constamment avec les autres types de connaissances auxquelles il peut recourir. Nous discuterons ce point en détail en 5.8.

### 1.5.3 La théorie du contrôle de Krashen

Les deux théories que nous venons de présenter brièvement concernent les relations entre acquisition de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère. La théorie du contrôle ('monitor-theory') de Krashen, qui est la théorie globale la plus discutée ces dernières années, s'occupe essentiellement des relations entre acquisition spontanée et acquisition guidée; elle peut être résumée comme suit :

1. Les adultes disposent de deux façons principales d'acquérir une langue étrangère, l'acquisition non-consciente et l'apprentissage conscient; c'est la première qui est de loin la plus importante. L' "acquisition linguistique" mène à une communication axée sur le sens et répondant aux besoins du locuteur dans la langue à apprendre. Dans les interactions auxquelles ils prennent part, les apprenants ne sont pas attentifs à la forme des énoncés qu'ils produisent, mais à comprendre et à être compris. Les règles qu'il utilisent pour y parvenir leur restent inconscientes. Cette "acquisition linguistique " mène souvent à des ordres d'acquisition identiques pour tous les apprenants. "L'apprentissage linguistique" au contraire est l'intégration de règles formulées explicitement; et l'auto-contrôle conscient joue là un rôle important. On ne trouve pas d'ordre d'acquisition invariant, même si on fournit à l'apprenant une progression d'enseignement précise.

2. La thèse centrale est que "l'apprentissage" n'est rendu possible que par le "contrôleur" ('monitor'). Il s'agit d'une instance de contrôle qui s'emploie à guider d'une certaine façon les connaissances acquises, c'est-à-dire à influencer sur le traitement linguistique réel et le modifier. Le "contrôleur" est aux connaissances acquises ce que le cavalier est au cheval.

3. Le "contrôleur" ne peut être efficace dans une situation de parole donnée que si (a) le locuteur dispose de suffisamment de temps pour le traitement linguistique; (b) il diverge de la forme correcte; et (c) il connaît la règle correcte.

Selon cette théorie, l'ALE guidée et l'ALE non-guidée sont en fait des phénomènes très différents. Mais le plus important dans les deux cas, c'est l' "acquisition", c'est-à-dire les processus inconscients qui se déroulent chez l'apprenant selon des régularités à peu près stables. Mais ces processus peuvent être contrôlés consciemment et influencés dans une certaine mesure par "l'apprentissage", c'est-à-dire aussi par l'enseignement.

En 1.3.2, nous avons caractérisé globalement ce que l'acquisition guidée a de particulier comme une tentative pour domestiquer les processus naturels de l'ALE non-guidée. La théorie du contrôle de Krashen correspond à cette conception, si l'on ajoute que l'instance de guidage ne vient pas de l'extérieur, ou seulement de façon indirecte : le guidage est opéré par le "contrôleur", c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à surveiller sa propre production linguistique et sa propre compréhension.

La théorie de Krashen n'est pas une théorie de l'acquisition en général : elle ne formule pas de prédictions sur les régularités concrètes selon lesquelles elle se déroule, ni sur les facteurs qui la déterminent. Elle n'est qu'une hypothèse sur la façon dont l'acquisition peut être éventuellement influencée. La validité de cette hypothèse reste à prouver. Mais il est clair qu'elle aurait des implications importantes pour l'enseignement si elle était vérifiée. (Tous les aspects importants de cette théorie sont rassemblés dans le recueil Krashen 1981; le chap. 8

traite spécialement des conséquences pour l'enseignement. McLaughlin (1978b) en fait une critique substantielle; en fr. cf. Noyau 1980b).

#### 1.5.4 Les théories des lectes d'apprenants

Quelle que soit la forme d'acquisition, l'apprenant doit toujours se débrouiller avec les moyens dont il dispose à un moment donné, que ce soit pour communiquer réellement comme dans l'acquisition non-guidée, ou au moins sous forme d'exercices ou de simulations comme dans l'acquisition non-guidée. Ces moyens, si incomplets soient-ils au regard de la langue cible, représentent son système d'expression, son lecte d'apprenant (all. 'Lernervarietät', angl. 'learner variety'). Toute une série de théories ont été développées depuis une quinzaine d'années autour de ce concept - avec des désignations différentes et sous des versions différentes. Ce qui importe pour ces théories est la reconnaissance d'une double systématité :

(a) Tout lecte d'apprenant, aussi élémentaire soit-il, possède à côté d'éléments instables une systématité interne. On ne peut donc pas dériver la fonction d'un mot ou d'une construction dans le lecte d'un apprenant de la fonction d'un mot ou d'une construction correspondants dans la langue cible.

(b) L'acquisition d'une langue prise dans son ensemble peut être vue comme une suite de transitions entre un état de langue d'apprenant à un autre état de langue, et ces transitions possèdent une certaine systématité.

Toutes les théories qui se reconnaissent dans cette orientation ne formulent pas ces deux hypothèses de façon aussi explicite, et elles diffèrent sur des points concrets. La première proposition explicite d'envisager le processus d'acquisition et ses stades successifs comme une suite de transitions entre systèmes vient de Corder (1967; voir aussi Corder 1973). A sa suite, de nombreux auteurs ont développé des points de vue similaires. Le plus influent fut sans doute Selinker (1972) avec le concept d' "interlangue", dont la forme dépend des types de transfert et des stratégies d'acquisition mis en œuvre par l'apprenant (cf. Tarone, Frauenfelder & Selinker 1976; voir en fr. Perdue & Porquier 1980).

Les ensembles de recherches sur données les plus importants jusqu'ici reposant sur le concept des lectes d'apprenants et la transition systématique entre eux sont : a) le programme de recherche de l'Université de Heidelberg "Pidgin-Deutsch" (désormais HPD; cf. HPD 1975, 1976, 1977, 1979; Klein & Dittmar 1979); les lectes d'apprenants y sont décrits au moyen de grammaires formelles plus ou moins exhaustives, et la transition entre eux est exprimée par des "échelles de probabilité"; b) le programme européen de l'E.S.F. sur l'acquisition des langues par des adultes migrants, qui a étudié comparativement pour cinq langues cible les trois premières années d'acquisition initiale (désormais E.S.F.; cf. Perdue 1982, Extra & Mittner 1984 ainsi que les six rapports terminaux E.S.F. 1988 (à paraître), et en fr. Noyau & Porquier 1984, Perdue 1986, Noyau & Deulofeu 1986, qui contiennent d'autres références).

Ces différentes théories sur les lectes d'apprenants se définissent comme un ensemble moins par des hypothèses communes sur le déroulement du processus d'acquisition et les facteurs qui le déterminent que par la façon dont elles envisagent les choses. C'est pourquoi il est difficile de les évaluer globalement. Cette perspective est de plus en plus répandue dans les recherches actuelles, et c'est celle que nous avons adoptée dans ce livre.

#### 1.5.5 La théorie de la pidginisation

Les pidgins sont des langues secondes qui se forment quand des locuteurs d'une langue politiquement, socialement ou culturellement dominée acquièrent des connaissances d'une langue dominante pour des objectifs précis (par exemple le commerce)<sup>19</sup>. On peut les caractériser plus précisément de deux points de vue :

(a) par la façon dont ils naissent et dont ils sont utilisés : ils concourent à des objectifs de communication très déterminés et limités, ils embrassent souvent une distance sociale extrême, par exemple entre chefs coloniaux et indigènes.

(b) par leur structure : ils possèdent des traits des deux langues concernées mais aussi des caractéristiques inexistantes dans celles-ci. Les traits structurels typiques des pidgins sont entre autres un lexique assez limité, l'absence de marquage du genre, le marquage des temps,

aspects et modalités par des particules adverbiales et non par la flexion verbale, la prédominance des constructions coordonnées sur les constructions subordonnées.

Pour en savoir plus sur les pidgins et leurs caractéristiques, nous renvoyons le lecteur aux travaux cités en note 17. De ce que nous avons dit ci-dessus on peut inférer que les pidgins et leur naissance ont beaucoup de points communs avec les lectes d'apprenants et leur formation dans l'acquisition non-guidée. Ce genre de rapprochement a été formulé ces quinze dernières années par de nombreux auteurs, en commençant par Clyne (1968) qui a découvert de nombreux traits structuraux proches des pidgins dans le langage de travailleurs immigrés en Allemagne; c'est pourquoi il appela ces lectes de "l'allemand-pidgin" ('Pidgin-Deutsch'). L'idée et le terme furent reprises par le groupe de recherche de Heidelberg (HPD 1975), bien que la pidginisation fût considérée comme un aspect parmi d'autres de la formation des lectes d'apprenants (voir également Meisel (1975) pour une discussion critique, et Ferguson 1977).

C'est Schumann (1978a) qui a poussé le plus loin l'idée que des processus sociopsychologiques identiques sont à la base de la formation des pidgins et de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère - au moins dans certains cas. Son argumentation s'appuie surtout sur l'étude d'un immigrant hispanophone qui a acquis l'anglais à l'âge adulte et dont le système s'est "fossilisé" au bout de peu de temps : son lecte s'est stabilisé, figé, à un niveau élémentaire d'acquisition (sur la fossilisation, cf. Selinker 1972). Du point de vue structurel, son lecte contient de nombreuses caractéristiques des pidgins. Le fait qu'il ne se développe plus renvoie pour Schumann à des faits d'ordre social et psychologique typiques des situations d'émergence des pidgins : l'apprenant est insécurisé par la confrontation avec une culture et une langue dominantes; il doit s'adapter dans une certaine mesure pour pouvoir se faire comprendre (pour une discussion de ce qui précède, voir Andersen 1981); mais il évite tout ce qui pourrait mettre en péril sa propre identité sociale, culturelle et linguistique. La synthèse la plus complète du point de vue des phénomènes de pidginisation est due à Andersen (1983a, où il synthétise toute une série d'études de lui-même et d'autres auteurs). La pidginisation, définie comme "acquisition linguistique dans des conditions où l'exposition à la langue est restreinte ou, si l'exposition est suffisante, où la saisie des données linguistiques est fortement réduite à cause de facteurs socio-affectifs, de contraintes de temps ou pour des raisons de complexité linguistique" (p. 8), n'est que l'un des processus qui déterminent le développement de lectes d'apprenants spécifiques, et dans des conditions sociales particulières on peut éventuellement assister à la formation d'un pidgin.

Un autre point de vue, très extrême, est l'hypothèse de Bickerton (1981) sur "le bioprogramme linguistique", selon laquelle tous les types de processus d'acquisition sont guidés par un programme neurophysiologique "cablé". Son fonctionnement est mis en évidence de la façon la plus claire par la formation des créoles, c'est-à-dire de langues maternelles dérivées des pidgins dans lesquelles, selon Bickerton, le résultat du processus dépasse de beaucoup ce qui pourrait être dérivé des données de départ. Mais ce bioprogramme est aussi à l'œuvre dans l'acquisition des langues maternelles et étrangères, bien que là ses effets soient en partie brouillés par l'intervention d'autres facteurs, en particulier l'influence de la LM (Bickerton 1984). La proposition de Bickerton a été fortement critiquée pour des raisons à la fois théoriques et empiriques, mais elle a le pouvoir de séduction des idées simples.

Il ne fait aucun doute que les pidgins et les lectes élémentaires d'apprenants ont beaucoup de traits en commun, de par les circonstances où ils apparaissent comme de par leurs structures. La logique de la démarche scientifique demande que l'on considère l'émergence des pidgins (et leur éventuelle créolisation) comme des cas particuliers de l'acquisition spontanée d'une LE. Dans des conditions particulières, l'ALE produit des lectes qui sont parlés par des groupes entiers d'individus pendant un temps assez long et qui ne varient plus que de façon marginale. En d'autres termes, c'est moins l'étude de la pidginisation qui pourrait apporter à la connaissance de l'acquisition des langues que le contraire.

### 1.5.6 Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de tracer un panorama des types de problèmes, d'hypothèses et de domaines d'étude de la recherche sur l'acquisition des langues. Peut-être le lecteur a-t-il l'impression, arrivé à ce point, non pas d'être arrivé au sommet de la montagne pour contempler l'étendue des forêts devant lui, mais d'être perdu dans ces forêts. Le territoire est inégal et parsemé de formations hétérogènes. Mais nous allons tenter de tracer quelques chemins à travers le paysage dans le chapitre suivant.

## NOTES

### Première partie

#### Le processus d'acquisition d'une langue étrangère

##### I. Quelques formes de l'acquisition de langue étrangère

1. Un cas d'enfant sauvage a été étudié récemment de façon approfondie : Curtiss (1977). On dispose aussi d'une abondante littérature sur le langage de Kaspar Hauser, sans doute le plus célèbre d'entre eux; cf. Hörisch (1979) par exemple.
2. Comme nous l'avons dit, dans un sens l'acquisition linguistique ne s'achève jamais. Il peut aussi se produire des régressions ou d'autres modifications de la maîtrise de la langue. Dans ce qui suit, nous ne renverrons pas constamment aux possibles exceptions, cas particuliers et autres restrictions des principes dégagés, ce qui rendrait l'exposé illisible. De même, nous ne ferons pas la remarque valable en permanence que les transitions et limites sont floues, qu'il existe des cas de tri- ou de quadrilinguisme à côté du bilinguisme, etc. Nous nous conformons ainsi à la conception d'Aristote dans l'*Ethique de Nicomaque*, selon qui l'homme cultivé se distingue en n'exigeant que le degré de précision compatible avec la nature du sujet.
3. C'est surtout Wode (1981 notamment) qui a insisté sur la nécessité d'étudier parallèlement toutes les formes d'acquisition linguistique. Voir aussi 1.5.1 ici-même.
4. Il existe toute une série de synthèses sur l'acquisition de langue maternelle. Celle de Brown (1973) et la plus classique, celle de Dale (1976) est complète et claire. On trouvera une vue d'ensemble sur l'état des recherches sous leurs différents aspects dans les recueils de Fletcher & Garman (1979) et de Gleitman & Wanner (1982). L'ouvrage bibliographique de Levelt, Karmiloff-Smith & Mills (1981) constitue une source de références très complète pour les recherches européennes.
5. Je déteste les abréviations comme ALE, ALM, mais les expressions "acquisition de langue maternelle", "acquisition de langue étrangère", etc. reviennent si souvent qu'il est parfois plus commode de les utiliser. Nous reviendrons cependant de temps en temps aux expressions développées.
6. Là-dessus, voir par exemple Piaget (1946), Cromer (1968), E. Clark (1970).
7. Les relations entre développement cognitif et développement linguistique ont donné lieu à une abondante littérature; voir les recueils de Moore (1973), et Brainerd & Pressley (1982). Ce thème joue un rôle particulièrement important dans les travaux de l'école piagétienne. On en trouve un exposé complet et clair dans Oerter & Montada (1982). Slobin (1973), dans un article très commenté, soutient la thèse que le développement cognitif est ce qui détermine le rythme, ce qui ouvre la voie au développement linguistique, et il a formulé une série de "principes opératoires" ancrés sur le fonctionnement cognitif qui guident l'acquisition linguistique. Les deux faits énoncés ci-dessus sont de toute façon valables, qu'on puisse ou non expliquer le déroulement concret de l'acquisition de langue maternelle par de tels "principes opératoires".
8. Il n'existe sans doute aucune expression de langue naturelle dont la valeur soit totalement indépendante du contexte; il s'agit donc d'une question de degré.
9. La controverse Chomsky-Skinner a été rapportée dans un grand nombre d'écrits et nous ne la présenterons pas ici; on trouvera une synthèse de cette question dans Leuninger, Miller & Müller (1972); voir aussi Mehler 1969.
10. Il serait difficile de trouver une règle de la grammaire française ou allemande qui soit également valable pour le chinois, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y aurait rien de commun entre ces langues, mais ces similitudes ne sont pas mentionnées dans les descriptions grammaticales usuelles, qui s'intéressent uniquement à ce qui est particulier à une langue donnée.
11. Chomsky a aussi lié son nom à une série de recherches sur les propriétés qu'un langage doit posséder pour être apprenable ('theory of learnability', la théorie de l'apprenabilité). Dans sa théorie des langues formelles que Chomsky a contribué à développer de façon décisive, on étudie des grammaires qui produisent certaines chaînes de symboles (des "phrases") par des moyens purement formels. La quantité de ces chaînes de symboles, la "langue" formelle, qui est produite par une grammaire donnée, est normalement infinie. Etant donné un ensemble donné de chaînes de symboles, on peut se demander à quelles conditions il est possible de reconstruire la grammaire qui les a produites. Le problème peut être comparé à la tâche de découvrir la règle de formation qui définit une suite comme 1, 5, 10, 17, ... Cette théorie de l'apprenabilité des grammaires se pose typiquement des questions comme celle de savoir si l'on peut accomplir la tâche avec seulement des données 'positives' (c'est-à-dire des chaînes de symboles dont on sait qu'elles appartiennent à la langue en question, ou s'il faut également des 'données négatives', c'est-à-dire l'indication que certaines chaînes n'y appartiennent pas. Ces théories de l'apprenabilité posent le problème de l'acquisition d'une langue naturelle de très loin, mais elles possèdent un certain intérêt mathématique. Sur ces théories voir surtout Wexler & Culicover (1980).

12. La maîtrise de la langue peut se perdre si ensuite on cesse d'utiliser cette langue, mais c'est la même chose chez l'enfant.
13. Il existe beaucoup d'ouvrages sur le bilinguisme. On trouvera un bon aperçu dans l'anthologie de Hornby (1977) et dans Beardsmore (1982) et Lüdi & Py (1986). Grosjean (1982) est très complet, et a l'intérêt d'offrir un point de vue de bilingue sur la question. McLaughlin (1978) et Taeschner (1983, chap. 1) passent en revue la littérature consacrée au bilinguisme infantin.
14. Pour un aperçu de cette question, voir McLaughlin (1978, chap. 8); voir aussi Vihman & McLaughlin (1982), Saunders (1982), Porsché (1983), Lüdi & Py (1983).
15. A rapprocher de la question provocante de Wode (1974) qui se demande si l'élève apprend à cause ou en dépit de l'enseignement.
16. L'expression vient de Wode (1974); mais l'idée se trouvait déjà chez d'autres auteurs.
17. Le linguiste américain Scovel a promis une invitation à dîner à toute personne qui produirait un tel cas (voir Tarone 1978). Sa position n'est cependant pas absolument radicale. Voir en général sur cette question Neufeld (1980).
18. Voir par exemple la collection 'Contrastive Structure Series' éditée par Ch. A Ferguson à Chicago depuis 1962; pour des points de vue critiques, voir Nickel (1972a) et Bausch & Kasper (1979).
19. Comme toutes les définitions des 'pidgins', celle-ci pose des problèmes. Par exemple on peut se demander si les pidgins sont acquis seulement par des locuteurs de la langue subordonnée, ou même, ce que veut dire 'subordonné'. On renverra le lecteur à l'abondante littérature existant sur les pidgins, en particulier à Hymes (1971), DeCamp & Hancock (1974), et Valdman (1978).



## 2. Les six dimensions de l'acquisition d'une langue

Dans ce chapitre pour tenter d'ordonner cette vision relativement hétérogène de l'acquisition des langues, nous allons regrouper les facteurs qui la caractérisent en quelques dimensions fondamentales : l'influence respective et l'association de ces facteurs détermine les formes particulières que prend l'acquisition. Nous allons introduire ces dimensions fondamentales à partir d'un cas précis d'acquisition non guidée, et nous les commenterons ensuite une à une.

### 2.1 Vue d'ensemble

Supposons que votre avion atterrisse en catastrophe au flanc d'une vallée de montagne au beau milieu de la Nouvelle-Guinée. Vous survivez heureusement à l'accident, et après avoir erré au hasard, vous trouvez un groupement humain - nous l'appellerons les Eipo, qui n'a pas de contacts avec le reste du monde, sauf avec quelques ethnies voisines. Supposons ensuite que les Eipo soient un peuple pacifique et vous accueillent sans hostilité. Vous n'imaginez aucun moyen de repartir de cette vallée dans un avenir plus ou moins proche : vous devez vous faire à l'idée d'y vivre pendant des années. Dans cette situation, vous serez sans doute disposé à apprendre la langue des Eipo, ainsi que quelques autres savoir-faire et comportements qui font partie intégrante de la vie sociale des Eipo.

Quelles composantes interviennent dans le processus d'acquisition linguistique qui s'engage alors? D'abord il existe chez l'apprenant (c'est-à-dire vous) une certaine propension à apprendre la langue, nous dirons la propension à apprendre. Ce qui produit cette propension, l'apprenant n'a pas forcément besoin d'en acquérir une conscience claire. Les forces qui le poussent à apprendre peuvent agir sans qu'il en soit conscient, l'important, c'est que quelque chose le pousse dans cette direction.

Cette propension à apprendre ne suffit évidemment pas à elle seule, c'est une condition nécessaire, mais non suffisante. L'apprenant doit aussi disposer de la capacité à apprendre une (nouvelle) langue : c'est sa capacité d'acquisition linguistique, ou plus brièvement capacité linguistique. Par capacité linguistique nous entendons la capacité à traiter du langage, c'est-à-dire à produire et à comprendre des énoncés linguistiques et, si nécessaire, à apprendre à le faire. Cette capacité linguistique comprend entre autres

- la possibilité de distinguer des sons différents et de les produire;
- la possibilité de segmenter des suites sonores en unités plus petites, et de pouvoir relier ces suites à certains aspects de son environnement, par exemple la suite sonore "nup" à l'objet "maison", en eipo;
- la possibilité de reconnaître de telles relations, celle de combiner plusieurs mots isolés en unités plus vastes, etc.

Mais la propension et la capacité à apprendre à elles seules ne suffisent pas. Si les Eipo enfermaient l'apprenant ou ne parlaient jamais en sa présence, en d'autres termes si celui-ci n'avait pas d'accès à la langue, il ne pourrait toujours pas l'apprendre. L'accès à la langue est donc une troisième composante indispensable.

Nous avons identifié trois composantes nécessaires à tout apprentissage d'une langue : la propension à apprendre, la capacité linguistique, et l'accès à la langue. Chacune de ces composantes peut se présenter de façon très différente selon les cas. La propension à apprendre peut être très différente de ce qu'elle est dans notre exemple (quand vous avez appris l'anglais, les forces qui vous poussaient à apprendre étaient d'une nature tout à fait différente). La capacité linguistique peut se modifier énormément au cours de la vie - positivement, parce qu'on sait davantage de choses à l'âge adulte, ou négativement, par exemple parce que la mémoire ou l'ouïe régressent. L'accès à la langue ne se fait pas forcément à travers la communication réelle ou les tentatives de communication comme dans notre exemple, il peut être très indirect et restreint, comme dans l'enseignement du latin. Mais chacune de ces composantes doit être présente sous une forme ou sous une autre.

Supposons encore que dans notre exemple ces trois composantes soient actives : vous souhaitez, bon gré mal gré, vous intégrer socialement donc aussi linguistiquement, votre capacité linguistique n'a pas souffert de l'accident ni de l'alimentation naturelle, et les Eipo vous accueillent avec cordialité. Le processus d'acquisition linguistique s'engage alors. Ce processus se caractérise par sa structure, en d'autres termes vous allez apprendre les différents aspects de l'eipo dans un certain ordre. Celui-ci peut dépendre de la fréquence des formes ou - ce qui est très différent - de leur importance pour la communication, mais il dépend également de la

facilité avec laquelle ces formes se laissent saisir du point de vue perceptuel ou cognitif. De toute façon, ces facteurs déterminent la structure du développement.

Quelle que soit cette structure, le processus peut se dérouler plus ou moins rapidement - selon que votre propension à apprendre est plus ou moins forte, votre accès à la langue plus ou moins aisé, votre capacité linguistique plus ou moins développée (si on admet des différences individuelles de ce point de vue) : le processus suit un certain rythme. Ce rythme n'est pas forcément constant. Il est peut-être rapide au début, mais au bout d'un certain temps, il ralentira parce que vous vous sentirez suffisamment à l'aise dans les relations sociales. Par la suite, vous devenez le bras droit du chef de la tribu et cette fonction vous demande de parler davantage, ce qui accélère à nouveau le développement linguistique. De toute façon, il arrivera un moment où l'acquisition sera pratiquement arrêtée : vous aurez atteint l'état final de l'acquisition. Votre maîtrise de la langue à cette étape sera peut-être pratiquement identique à celle d'un Eipo, mais elle pourra en être restée fort éloignée, ou surpasser de beaucoup celle d'un Eipo moyen, vu votre intelligence exceptionnelle. Il est également possible qu'elle dépasse celle d'un Eipo sous certains aspects, par exemple le lexique, alors qu'elle en reste fort éloignée sous d'autres aspects, par exemple la prononciation. Tout cela dépend des modifications de la propension à apprendre, mais aussi de la capacité linguistique. En tous cas, lorsque vous atteignez un tel état de stabilité relative, le processus d'acquisition est pratiquement stoppé.

On a donc trois composantes qui déterminent le processus d'acquisition : la propension à apprendre, la capacité linguistique, et l'accès à la langue. Par ailleurs on peut caractériser le processus selon trois points de vue : la structure du développement, le rythme d'acquisition, et l'état final. Nous avons également indiqué quelques aspects sous lesquels les trois premières influent sur les trois derniers. Nous allons maintenant préciser cette image très globale et commenter ces six dimensions l'une après l'autre.

## 2.2 La propension à apprendre

Par propension à apprendre nous entendons la totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à une langue donnée. Il existe un grand nombre de facteurs, très variés, d'effet positif ou négatif, dont l'action simultanée constitue la propension à apprendre dans un cas donné, et il est difficile de les ordonner (c'est pourquoi dans ce qui précède on a caractérisé cette dimension de façon très générale). Mais il est important de bien en distinguer les différents facteurs, et cela pour deux raisons. D'abord parce qu'ils n'agissent pas de façon identique sur tous les aspects de l'acquisition linguistique. Une théorie unifiée de l'acquisition des langues ne peut pas mettre en relation de façon globale la propension à apprendre et le déroulement de l'acquisition, mais seulement certaines composantes partielles et certains aspects précis du déroulement : nous y reviendrons. Ensuite parce qu'on peut envisager d'influer davantage sur certains de ces facteurs que sur d'autres, ce qui est important pour l'enseignement.

Nous allons donc regrouper les différents facteurs sous quatre grandes rubriques, qui n'échappent pas à un certain degré de simplification, mais qui nous fourniront une première orientation.

### (1) *L'intégration sociale*

Lors de l'acquisition de la langue maternelle, c'est certainement le facteur prépondérant. L'enfant suit (inconsciemment) le principe : "Acquiers une identité sociale, et au sein de celle-ci une identité individuelle" (voir 1.2 (2) ci-dessus). Plus la forme d'acquisition s'éloigne de l'acquisition de la langue maternelle par un enfant, plus le rôle de ce facteur tend à diminuer. Pour un enfant qui apprend avec un certain décalage dans le temps une seconde langue, il joue probablement un rôle plus important que pour un adulte qui acquiert une seconde langue de façon non guidée (par exemple un travailleur immigré). Mais tout dépend, là encore, de la force avec laquelle il ressent la nécessité de s'intégrer socialement. Pour notre apprenant d'eipo, ce besoin est sans doute plus fort que pour un travailleur marocain qui arrive à Marseille, où il trouve une communauté marocaine importante, et qui veut de toute façon retourner dans son pays quelques années après. Là où ce facteur de l'intégration sociale joue vraisemblablement le rôle le plus restreint, c'est dans l'enseignement scolaire des langues, avec le cas extrême des langues "mortes", latin ou grec, pour lesquelles une intégration sociale est difficile à concevoir.

Le facteur intégration sociale peut également dans certains cas exercer des effets négatifs. Un immigré par exemple, qui se sent bien intégré dans une communauté linguistique et qui a acquis une certaine identité sociale, peut craindre, consciemment ou non, de perdre cette identité s'il s'intègre à une nouvelle communauté linguistique - même si cette non-intégration présente pour lui des inconvénients considérables. On trouve là sans doute l'une

des causes de la précoce "fossilisation" (Selinker 1972) de l'acquisition de la langue étrangère chez de nombreux immigrants adultes (voir sur ce problème Schumann 1978a, 1978b).

### (2) *Les besoins de communication*

Ce facteur ne doit pas être confondu avec le précédent, auquel il est lié. Il est sûr que l'intégration sociale implique le fait de pouvoir satisfaire certains besoins de communication. Mais s'intégrer à une communauté est une chose, et c'en est une autre de comprendre ce que quelqu'un a dit ou écrit dans une langue ou de se faire comprendre soi-même dans cette langue. Vous pouvez apprendre l'anglais pour pouvoir rédiger des lettres commerciales, mais aussi pour refaire votre vie en Australie.

Nous avons séparé ces deux facteurs parce qu'ils peuvent influencer sur l'acquisition de la langue de façon très distincte. Nous pouvons illustrer ce point rapidement à propos de cinq domaines : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, le lexique, et les capacités discursives. Pour se faire simplement comprendre, il importe peu que la prononciation soit bonne ou que l'on ait un fort accent, mais dans ce dernier cas on est tout de suite reconnu comme étranger. Il importe également peu que les terminaisons verbales soient correctes (cette obsession des cours de langue), et que la syntaxe le soit. Un énoncé comme "Yé voulé de pain" fait passer le message aussi clairement que "Je voudrais bien un morceau de pain", mais il marque clairement le locuteur comme quelqu'un qui n'appartient pas au groupe. Le vocabulaire que l'on apprend quand on veut avant tout satisfaire des besoins de communication sera lié étroitement aux domaines d'expérience concernés par ces besoins de communication. Cela vaut aussi bien pour l'acquisition non guidée de la langue étrangère (un serveur de restaurant italien) que pour l'acquisition guidée (l'anglais commercial, le vocabulaire littéraire dans l'enseignement universitaire des langues). Dans l'acquisition en milieu institutionnel, le lexique est plus unidimensionnel que celui qui est requis pour l'intégration sociale. Enfin, les interactions dans une communauté sociale sont fortement déterminées par des échanges verbaux ritualisés, par des expressions stéréotypées et des formules figées, par un équilibre délicat entre le sérieux et la dérision, entre des actes de parole directs et indirects, etc. Le degré de maîtrise et d'utilisation de ces formes est décisif pour le degré d'intégration dans la communauté, mais lorsqu'on veut uniquement se faire comprendre, elles sont en grande partie superflues.

Nous avons parlé jusqu'ici en termes globaux de "besoins de communication". C'est une évidence que ces besoins peuvent être très divers, et ils influent très diversement sur le processus d'acquisition.

La distinction que nous établissons ici entre "intégration sociale" et "besoins de communication", comme composantes distinctes quoique très étroitement liées de la propension à apprendre, correspond grosso modo à la distinction entre "motivation intégrative" et "motivation instrumentale" de Gardner & Lambert (1972). Mais nous souhaitons éviter l'expression très utilisée dans la didactique des langues de "motivation", surtout parce qu'elle est trop facilement assimilable à la théorie de la motivation au sens behavioriste. Il est clair qu'une bonne part de ce que nous rangeons sous la rubrique de la "propension à apprendre" pourrait être appelée "motivation". Mais vouloir expliquer la propension à apprendre par la "motivation" reviendrait à expliquer le feu par la vertu phlogistique. Cela ne veut évidemment pas dire que la recherche sur la motivation n'apporterait rien sur la propension à apprendre. On trouvera une revue exhaustive de cette question chez Heckhausen (1981).

### (3) *Les attitudes*

Un apprenant peut adopter des attitudes très diverses face à la langue à apprendre et à ceux qui la parlent. On admet généralement que ces attitudes exercent une influence très importante sur l'acquisition de la langue - surtout d'une langue étrangère (les enfants n'ont vraisemblablement aucune attitude marquée face à leur langue maternelle, et il reste à savoir si les attitudes manifestées à cet égard par leurs parents influencent leur acquisition de la langue). Il est vraisemblable que toutes conditions égales par ailleurs, on apprendra moins bien une langue que l'on considère comme un gargouillis et dont on ne peut pas supporter les locuteurs, qu'une autre langue vis-à-vis de laquelle on entretient une attitude positive, sauf s'il s'agit d'une formation pour agents secrets.

Mais ces estimations subjectives peuvent agir de façon plus indirecte. Comme premier exemple, prenons la crainte que nous avons évoquée plus haut, et qui peut être tout à fait inconsciente, de mettre en danger son identité sociale (c'est aussi un exemple de l'imbrication des facteurs : cette position subjective est une composante négative de "l'intégration sociale"). Un autre exemple est le sentiment - conscient ou inconscient - de ne pas avoir besoin d'apprendre la langue en question. Pour un Français, il devrait être plus facile d'apprendre l'italien que par exemple l'allemand, puisqu'il peut déjà au départ comprendre ou deviner beaucoup de choses dans cette langue. Dans la réalité, ce fait peut se révéler au contraire facteur

de difficulté, il amène à sous-estimer la tâche réelle d'apprentissage et pousse inconsciemment à y consacrer peu d'attention et d'énergie. Un troisième exemple est la variation inter-individuelle en ce qui concerne la "perméabilité de l'ego" (Guiora 1972), c'est-à-dire la disposition à accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter le flanc à la critique pour son comportement linguistique maladroit, emprunté ou même risible. Les enfants qui acquièrent une seconde langue se différencient déjà nettement de ce point de vue (Wong-Fillmore 1976) : les plus nombreux se jettent tout de suite à l'eau et se lancent à parler sans problème, tandis que d'autres restent très prudents et ne s'expriment que lorsqu'ils se sentent relativement sûrs d'eux. Cette attitude n'est sans doute pas particulière au comportement linguistique, elle caractérise plutôt le comportement social des individus dans son ensemble. Dans la recherche de Wong-Fillmore (1976) citée plus haut, ces différences contribuent de façon décisive à ce que dans les faits la structure et le rythme de l'acquisition se révèlent différents chez les cinq enfants observés (voir aussi les points de vue de Oller (1981), Solmecke & Boosch (1983)).

#### (4) *L'éducation*

On peut apprendre des langues comme on apprend la théorie des ensembles ou la biologie : comme un élément de l'idéal éducatif telle que le conçoit une certaine société : c'est l'un des attributs des personnes cultivées de savoir le latin ou l'anglais. Pour l'enseignement scolaire des langues étrangères, ce facteur est essentiel, même s'il n'est pas le seul. Mais c'est en même temps le facteur le plus faible, et qui fonctionne rarement de façon autonome, pour mettre en route le processus d'acquisition. Il ne devient en général actif que lorsqu'il est étroitement lié à d'autres facteurs qui poussent réellement l'apprenant à apprendre : le succès social, mesuré aux notes et aux examens, l'évitement des punitions, ou des facteurs tels que ceux que nous avons envisagés en (1) - (3). Lorsqu'on parle de "motivation" dans l'enseignement institutionnel des langues étrangères, on se réfère habituellement à la tentative de créer des attitudes positives ou de proposer des besoins communicatifs aux apprenants, c'est-à-dire de substituer des facteurs comme ceux que nous avons répertoriés en (1) à (3) aux raisons authentiques de l'enseignement dans ce contexte.

### 2.3 La capacité linguistique

L'homme possède par nature la capacité de traiter des matériaux linguistiques, c'est-à-dire d'utiliser le langage comme locuteur ou auditeur : il possède, selon Saussure (1916), la "faculté du langage". Pour exercer cette capacité, il doit avoir recours à un système donné, socialement normé, une "langue". Cette capacité consiste aussi à savoir appliquer ce traitement linguistique à un système de ce type, c'est-à-dire à apprendre une langue. En d'autres termes, le "processeur linguistique"<sup>1</sup>, constitué des parties du cerveau humain et des appareils moteur et perceptif qui concourent au traitement linguistique, ne possède pas seulement la capacité de produire et de comprendre du langage, mais également la capacité plus large d'adapter la production et la compréhension linguistiques aux matériaux à traiter. Il est important de remarquer que l'apprentissage d'une langue n'est pas une capacité distincte, mais simplement la propriété du processeur linguistique de se réorganiser dans une certaine mesure, lorsque c'est nécessaire, c'est-à-dire quand la propension à apprendre est présente. C'est pourquoi on ne peut comprendre l'acquisition des langues et ses régularités que si l'on sait comment le processeur linguistique fonctionne. Nous consacrerons les chapitres 4 à 8 à un examen détaillé du traitement linguistique. Nous nous bornerons pour le moment à en esquisser quelques grandes lignes. Le fonctionnement du processeur linguistique dépend de deux ordres de choses :

- (1) de conditionnements biologiques ;
- (2) des connaissances préalables dont il peut disposer à un moment donné.

#### (1) *Les conditionnements biologiques du processeur linguistique*

Parmi les composantes biologiques figurent d'abord certains organes périphériques, c'est-à-dire l'appareil articulatoire depuis la glotte jusqu'aux lèvres, et l'appareil auditif. Viennent ensuite des aspects du système nerveux central, liés à la perception, à la mémoire, aux fonctions cognitives supérieures. Ces deux composantes, mais aussi la façon dont elles interviennent ensemble, sont innées chez l'homme. Au cours de la vie, elles se modifient dans certaines limites. Par exemple la sensibilité de l'oreille aux fréquences sonores élevées diminue avec l'âge. Les fonctions cognitives supérieures (ou pour faire vite : la pensée) s'accroissent dans un premier temps, puis restent longtemps stables (comme nous, personnes d'un certain âge, aimons le croire), etc.

Ces déterminations biologiques tracent également le cadre à l'intérieur duquel le traitement linguistique peut s'exercer. L'étroitesse de ce cadre, c'est-à-dire ce que la composante biologique prédétermine, reste matière à discussion, non pour les aspects périphériques, mais pour les aspects centraux. Comme nous l'avons dit à la section 1.1 (2), une tendance influente de la linguistique, la grammaire générative, postule qu'une grande partie du langage est innée et n'a besoin que d'être activée par le processus d'acquisition. D'autres chercheurs considèrent que la composante innée ne constitue qu'une partie minime de la capacité linguistique finale. Ce qui est clair en tous cas, c'est qu'une telle composante existe, c'est-à-dire qu'il existe bien un cadre biologique du traitement - donc de l'acquisition - linguistique.

## (2) *Les connaissances disponibles*<sup>2</sup>

La production comme la compréhension linguistique s'appuient constamment sur des connaissances de divers ordres - linguistiques et non linguistiques. Pour ces premières, cela va de soi. Pour pouvoir comprendre un énoncé comme "J'arriverai demain à onze heures" dans une situation donnée, il faut connaître

- = les phonèmes du français
- = la morphologie du français
- = la signification de chacun des mots
- = les règles syntaxiques du français

et beaucoup d'autres choses encore. Cela est évident, mais il est essentiel pour la compréhension de l'acquisition des langues de garder présent à l'esprit (a) que ces connaissances sont traitées de façons sans doute très diverses, et (b) que le traitement à un niveau donné, par exemple la phonologie, dépend étroitement du traitement à d'autres niveaux, par exemple le lexique.

Mais les connaissances linguistiques ne suffisent évidemment pas. Pour comprendre un énoncé comme celui que nous avons proposé ci-dessus suffisamment bien pour pouvoir y réagir dans la communication de façon pertinente (par exemple par "D'accord, je ne bouge pas de la soirée"), il faut savoir, entre autres

- qui parle : la connaissance du mot je ne nous en dit rien.
- quel jour on est : le recours à "demain" implique qu'on le sait. Dans notre exemple, cette information est évidente. Mais ce n'est plus si évident si on lit cet énoncé sur une carte postale - dans ce cas, l'information extralinguistique indispensable serait fournie par une indication de date.
- où s'exerce l'action d'arriver : dans le pays, la ville, la maison du destinataire ou dans un autre endroit. Si cet énoncé est produit lors d'un appel téléphonique en provenance de l'étranger, on le comprendra autrement que si c'est le voisin qui le prononce depuis la clôture de son jardin.

Toutes ces informations, on ne les trouve pas dans l'énoncé lui-même, nous devons les tirer de notre connaissance de la situation, d'énoncés précédents, ou de nos connaissances générales sur le monde. L'apport de ces connaissances contextuelles est si important que la communication linguistique peut souvent fonctionner même lorsque les connaissances linguistiques proprement dites ne sont pas disponibles (pour la production) ou sont disponibles mais ne peuvent pas être utilisées. Un énoncé comme "moi tomates" dans une épicerie serait sans doute interprété correctement par n'importe quel locuteur français. Toute personne normale l'interpréterait comme "Je voudrais des tomates", et non pas comme "Je suis une tomate", même si cela n'est pas contenu dans l'énoncé. Nous tirons cela de notre connaissance de la situation et de nos connaissances du monde en général appliquées à l'énoncé.

Dans la communication, on a donc association entre des informations contextuelles ("implicites") et l'information énoncée ("explicite"). Cette dernière repose sur les connaissances linguistiques disponibles dans le cas envisagé, c'est-à-dire les connaissances grammaticales, lexicales, etc., les premières reposent sur des connaissances extérieures. Dans l'acquisition non guidée d'une langue étrangère, l'équilibre entre ces deux types d'information se modifie graduellement. Aux premières étapes de l'acquisition, l'apprenant doit s'appuyer fortement sur les connaissances contextuelles pour suppléer à l'aspect encore très rudimentaire de ses énoncés. Chez des apprenants plus avancés, les connaissances linguistiques se sont développées, et ceux-ci peuvent construire leurs énoncés de façon plus indépendante des connaissances extralinguistiques, et c'est aussi vrai pour la compréhension que pour la production. Un apprenant "comprend" souvent correctement des énoncés en langue cible alors qu'il ignore une partie des mots ou des règles syntaxiques qui y figurent, car il peut s'appuyer sur ses connaissances extralinguistiques. La différence entre ces deux cas est la suivante : pour la production ce sont les connaissances extralinguistiques du locuteur natif qui se trouvent mises à contribution le plus fortement, alors que pour la compréhension ce sont celles de l'apprenant.

Ce fait jette une lumière inhabituelle sur un fait connu de l'acquisition d'une langue étrangère : l'asymétrie apparente entre connaissance "active" et connaissance "passive" de la langue, c'est-à-dire entre la capacité de produire et la capacité de comprendre. Supposons qu'à un moment donné un apprenant ne dispose que de 60% des connaissances linguistiques nécessaires à un énoncé dans la langue cible<sup>3</sup>. Si quelqu'un d'autre produit cet énoncé et qu'il l'entend, il ne le comprendra sur la base de ses connaissances linguistiques qu'à 60% (cette caractérisation de la connaissance d'une langue en pourcentages est une simplification que nous nous permettons seulement en vue de cet exemple), mais dans les faits il le comprend souvent en totalité parce qu'il peut s'appuyer sur ses connaissances extralinguistiques. S'il doit construire lui-même cet énoncé, celui-ci ne sera qu'à 60% "correct" bien que, naturellement, un locuteur natif puisse comprendre correctement cet énoncé très déviant sur la base de ses propres connaissances extralinguistiques. Il ne s'agit donc pas en fait d'une différence dans les connaissances linguistiques. La différence réside dans le regard de l'observateur qui compare le produit imparfait de l'apprenant, élaboré à partir des seules connaissances linguistiques, à la compréhension de l'apprenant, qui s'appuie sur les deux types de connaissances.

Cette interaction permanente entre connaissances linguistiques et extralinguistiques dans le traitement linguistique à une autre conséquence, qui est de nature méthodologique. Si l'on considère uniquement le développement de certaines formes - morphologie, lexique, règles syntaxiques - comme c'est le cas dans bon nombre de recherches sur l'acquisition des langues, le fonctionnement ou le dysfonctionnement des langues d'apprenants et au-delà toute la dynamique de l'acquisition, apparaissent souvent comme très mystérieuses. Nous ne voulons pas dire que le processus d'acquisition ne progresse que là où l'interaction des connaissances linguistiques et extralinguistiques aboutit à des résultats insatisfaisants et à des difficultés de communication, mais ces zones sont certainement des déclencheurs de l'acquisition.

Les deux aspects du processeur linguistique, conditionnements biologiques et connaissances disponibles, peuvent être considérés métaphoriquement comme respectivement le matériel et le logiciel d'un système informatique : les premiers sont les circuits câblés et les pièces électroniques, les secondes les systèmes d'exploitation et les programmes. Comme toutes les analogies, celle-ci possède ses aspects éclairants et ses aspects trompeurs. Parmi les derniers, mentionnons par exemple le fait que contrairement à tout matériel informatique connu, le processeur linguistique humain est capable d'autostructuration : il développe et modifie à peu près constamment ses propres programmes, et même son matériel (les organes articulatoires comprennent des muscles qui peuvent être entraînés). L'analogie est juste en revanche en ce qui concerne les différences de plasticité. Le matériel est une composante relativement stable, même si elle n'est pas immuable; le logiciel, c'est-à-dire dans le processeur linguistique les connaissances disponibles, se modifie en permanence : de nouvelles connaissances s'y ajoutent, d'autres sont oubliées.

Pour clore cette réflexion, reprenons brièvement ce qui différencie l'acquisition de la langue maternelle de celle d'une langue étrangère. Il faut effectuer cette comparaison à deux niveaux :

(a) L'apprenant d'une langue étrangère est plus âgé, c'est-à-dire que les déterminations biologiques se sont sans doute modifiées également dans des domaines qui touchent au traitement linguistique. Pour les organes périphériques, c'est évidemment vrai pour l'ouïe (la capacité auditive). Mais on ne sait pas encore si ces modifications périphériques, de même que les modifications éventuelles dans le système nerveux (par exemple la mémoire), exercent un effet significatif sur le traitement linguistique.

(b) Les connaissances se modifient constamment. C'est une évidence en ce qui concerne les connaissances extralinguistiques. Par ailleurs, l'apprenant, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, connaît déjà une langue, et il lui est facile de s'appuyer - consciemment ou inconsciemment - sur cette connaissance. La première langue peut ainsi influencer sur la seconde, ce qui produit les phénomènes de transfert, d'interférences, etc. (voir 1.1.5 (2)).

Nous concluons ici cette présentation de la capacité linguistique. Nous reviendrons plus en détail sur la plupart de ses aspects dans les chapitres 4 à 8.

## 2.4 L'accès à la langue

Le processeur linguistique ne peut pas entrer en action s'il n'a pas accès aux matériaux linguistiques à traiter. Ce que nous appelons ici d'un mot "l'accès" possède deux composantes essentielles, qui sont très liées l'une à l'autre mais qui doivent être distinguées :

1) "l'entrée" (input);

2) la possibilité de communiquer.

Nous allons illustrer ces deux composantes en reprenant l'exemple de l'apprenant d'eipo, et en examinant les alternatives possibles pour chacune.

### 1) L'entrée

L'eipo est accessible à notre apprenant (vous, cher lecteur!) sous la forme de suites acoustiques, ou plus précisément sous la forme de minuscules modifications de la pression de l'air sur son tympan. Notre formulation est un peu simplifiée, il s'agit de faire comprendre clairement la tâche qui est celle du processeur linguistique : il doit, avec toutes ses limitations biologiques et à partir de son savoir antérieur, construire sur ces oscillations de la pression de l'air une grammaire, un lexique, bref tout ce qui distingue une langue des autres.

Cela se révélerait impossible s'il ne disposait que des ondes sonores. Si l'on exposait quelqu'un pendant des années à l'écoute de la radio chinoise, à la fin, il n'aurait toujours pas appris le chinois (même s'il pouvait acquérir ainsi des aspects de la phonologie du chinois). Il doit s'y ajouter ce qu'on peut désigner par "l'information parallèle" : l'apprenant voit qui parle à qui de quoi et quand, il voit que le locuteur accompagne sa parole de certains gestes, que le destinataire réagit d'une certaine façon. A la longue, il est à même de mettre en relation certains segments des suites acoustiques avec certains aspects de l'information parallèle. Il constate que les gens profèrent souvent "ngaguga" quand ils se rencontrent pour la première fois de la journée, et il interprète cette suite de sons comme "bonjour" (bien que cela pourrait vouloir dire "va au diable"). Il voit montrer du doigt un oiseau en entendant "haua", et interprète ces syllabes comme chacun de nous les interpréterait, etc., etc.

Chaîne sonore et information parallèle constituent ensemble l'entrée, du moins dans l'acquisition non guidée. Dans l'acquisition guidée, ces deux aspects peuvent être modifiés notablement, mais ils sont en principe tous les deux présents. La chaîne sonore est très fortement présegmentée. On fournit à l'apprenant des mots isolés en plus des énoncés complets ou même à leur place; la chaîne sonore est souvent remplacée par sa représentation écrite; la tâche d'induire la syntaxe et la morphologie des matériaux linguistiques n'incombe plus au processeur linguistique, puisqu'on les fournit à l'apprenant sous forme de règles explicites de grammaire. L'information parallèle également est planifiée; la signification d'une chaîne sonore n'est pas déduite de sa relation à un aspect donné de la situation, mais elle est fournie sous la forme de listes de vocabulaire; elle s'appuie donc sur un savoir préalable venant de la langue maternelle. Une telle planification peut sans aucun doute alléger beaucoup la tâche du processeur linguistique, mais elle peut aussi la rendre plus difficile si elle va à l'encontre des principes de traitement linguistique inhérents au processeur. Le lion prospère au zoo mieux que dans la nature, si on le traite bien, mais il peut également dépérir à cause d'une nourriture inadaptée.

Normalement, dans l'acquisition non guidée, l'entrée est constituée simplement de communication quotidienne. Mais même dans ce cas, il peut se produire certaines adaptations. Dans l'acquisition de la langue maternelle, il s'agit du langage-pour-enfants ("motherese", Snow & Ferguson 1977), dans l'acquisition d'une seconde langue, le registre-pour-étrangers ou xénolecte ("foreigner talk", Ferguson 1977, Ferguson & De Bose 1977, Clyne 1982). Le locuteur natif modifie sa propre production pour la rendre plus compréhensible à l'étranger (de son point de vue à lui). Il peut dire par exemple : "Toi aller mairie bureau police, compris?" à la place de dire "Il faut que vous alliez à l'antenne des services de police à la mairie". Ces adaptations affectent entre autres :

- la phonologie : on parle lentement, avec des pauses et parfois en articulant de façon exagérée;
- la morphologie : les formes verbales sont souvent réduites à l'infinitif;
- la syntaxe : l'ordre des mots est modifié; certains éléments, comme la copule ou l'article, sont supprimés; la subordination est évitée;
- le lexique : certains mots sont évités, ou on les fait suivre d'une paraphrase;
- tout le comportement communicatif : certains thèmes sont évités; les conduites langagières ritualisées qui marquent si fortement les communications quotidiennes sont en partie remplacées par des suites de questions sur des thèmes bateau; le contrôle de la compréhension est plus explicite (on demande souvent : "tu comprends?"), etc.<sup>5</sup>

Ces modifications reposent sur des hypothèses (conscientes ou inconscientes) du locuteur natif concernant la façon d'adapter ses productions à la capacité de compréhension de l'apprenant. Ces hypothèses peuvent être trompeuses de deux points de vue. Il peut arriver qu'elles ne facilitent pas la compréhension, mais qu'elles la rendent au contraire plus problématique, particulièrement lorsque l'apprenant est déjà relativement avancé. Et par ailleurs, elles peuvent manifester distance sociale et condescendance : il est pénible, lorsqu'on pense parler un peu la langue, de s'entendre parler en "petit-nègre" ( voir à ce propos Bodeman & Ostow 1975).

## 2) *La possibilité de communiquer*

Comme nous l'avons déjà vu, l'acquisition non guidée est un apprentissage dans et par la communication : l'apprenant fait intervenir constamment ses connaissances disponibles, sa "langue d'apprenant" pour comprendre les énoncés de ses interlocuteurs et pour construire lui-même des énoncés. Plus il en a la possibilité et l'occasion, plus le processus d'acquisition est susceptible de progresser. Nous disons "susceptible de" par précaution, car la raison humaine et l'expérience répétée conduisent à cette supposition, mais elle n'a jamais fait l'objet de recherches systématiques. Si elle est correcte - et personne n'a de doutes sérieux là-dessus, elle est appuyée par deux justifications. D'abord, l'apprenant reçoit ainsi plus de données d'entrée : il entend certaines constructions plus fréquemment, et un inventaire plus riche de constructions. Ensuite, il a ainsi la possibilité de confronter ses propres productions à celles de son entourage; il peut alors vérifier si ses hypothèses sur la structure de la langue à apprendre sont correctes. Ce "contrôle" ("monitoring")<sup>4</sup>, c'est-à-dire la surveillance de ses propres productions et de celles des autres, joue un rôle important pour le traitement linguistique en général, mais tout particulièrement pour l'acquisition linguistique. Le processus d'acquisition finit par s'arrêter lorsque l'apprenant n'est plus en mesure de remarquer de différences entre ses productions et celles de son environnement d'apprentissage. Ce qui explique par exemple pourquoi justement les structures pour lesquelles la langue maternelle et la langue à apprendre sont très semblables peuvent constituer à la longue des difficultés d'apprentissage plus grandes que des structures très différentes. Il semble que les apprenants se différencient notablement dans le recours à ce "contrôle". Cela ne tient pas forcément à leur capacité de contrôler, mais peut être lié à l'attitude, par exemple la disposition à écouter attentivement. Les enfants ont en général une écoute très fine, ce qui explique en partie le fait qu'ils n'apprennent pas forcément plus vite<sup>6</sup>, mais qu'ils se "fossilisent" plus rarement que les adultes à un stade peu avancé de leur acquisition.

Dans l'acquisition guidée, les possibilités de communiquer sont généralement très restreintes. On les remplace par certaines formes de production linguistique et de compréhension qui sont extrêmement éloignées de la communication quotidienne pour laquelle la capacité humaine à traiter du langage s'est pourtant développée. La modalité de production la plus proche de la communication réelle, ce sont les jeux de rôle dans "l'enseignement communicatif" (Piepho 1974), les plus éloignées sont les exercices structuraux, ou encore la traduction par petits fragments, comme dans l'enseignement du latin, où les capacités de production ne sont pratiquement pas sollicitées.

Dans les trois sections précédentes, nous avons tenté d'expliquer les trois grands ensembles de facteurs qui déterminent le processus d'acquisition et de mettre en évidence leur signification. Dans les trois suivantes, nous allons traiter plus brièvement les trois dimensions selon lesquelles on peut caractériser ce processus lui-même : la structure du développement, le rythme de l'acquisition, et l'état final.

## 2.5 La structure du développement

Les deux questions cruciales pour définir la structure du développement sont les suivantes :

- 1) Comment les différentes capacités et connaissances qui doivent être acquises sont-elles synchronisées entre elles?
- 2) Dans quelle mesure le développement linguistique varie-t-il entre individus et groupes d'apprenants? Nous traiterons ces deux points l'un après l'autre, bien qu'ils soient étroitement liés, comme nous allons le voir ci-après.

### 1) *La synchronisation*

La maîtrise d'une langue consiste en des connaissances de types très divers, même si on laisse de côté les connaissances extra-linguistiques. Si l'on veut savoir une langue, il faut en maîtriser par exemple les aspects suivants :

- a) Le français, contrairement à l'espagnol, distingue entre voyelle nasale et voyelle pure suivie de [n] : bon / bonne, grain / graine, cran / crâne, etc. L'anglais et surtout l'allemand, contrairement au français, distinguent entre voyelles courtes et longues : angl. live / leave (= vivre / laisser), kin / keen (= apparenté / capable), all. Mitte / Miete (= milieu / location). L'allemand neutralise la distinction entre occlusives sourdes et sonores en fin de mot,



contrairement à l'anglais et au français (carte / carde). Le français possède des schémas intonatifs très particuliers, s'opposant à ceux de l'anglais, de l'allemand ou du russe par exemple. Tout cela constitue les connaissances phonologiques.

b) Les terminaisons des verbes même réguliers en français sont un phénomène complexe source de difficultés persistantes pour l'apprentissage (et l'enseignement), alors que la flexion des verbes anglais est très restreinte (-ed pour le passé, -s pour la troisième personne du singulier). En allemand les fonctions nominales sont marquées essentiellement par les formes des articles, en russe par la flexion des noms et adjectifs (alors qu'en français comme en anglais, ces fonctions sont marquées uniquement par des moyens syntaxiques : place dans la phrase, adjonction d'une préposition). Ces traits linguistiques font partie des connaissances morphologiques.

c) L'adjectif épithète se place toujours devant le nom en anglais et en allemand, mais le plus souvent derrière le nom en français. L'allemand se caractérise par une division particulière des formes verbales : l'auxiliaire est placé à l'intérieur de la phrase, mais le verbe lui-même tout à la fin. La familiarité avec de tels traits constitue les connaissances syntaxiques.

d) Toute langue associe des suites sonores données à des éléments de sens, en d'autres termes possède un lexique, qui comprend des mots fonctionnels (après, et, que, si) et des mots lexicaux (table, liberté, dormir, joli), ainsi que des expressions figées et des tournures (au fur et à mesure, le cas échéant, il pleut des cordes). La plupart des langues ont des combinaisons de mots, l'allemand les traite en général comme des mots uniques (fr. jaune d'œuf, acquisition d'une langue étrangère, all. Eidotter, Zweitspracherwerb). Tout ce la fait partie des connaissances lexicales.

Les quatre domaines que nous venons d'énumérer ne suffisent pas à couvrir tout ce qui fait une langue, mais ils suffiront pour donner une idée du problème de l'apprenant. Celui-ci doit acquérir des connaissances de chacun de ces domaines, mais il ne peut les acquérir indépendamment les uns des autres, car elles sont très interdépendantes. La façon dont les linguistes découpent ce savoir global en domaines séparés est le résultat d'un démontage analytique (qu'il faut souhaiter pertinent et juste) aux fins de description, par exemple pour pouvoir rédiger des grammaires. Mais dans le traitement linguistique, toutes ces connaissances interviennent ensemble. Le problème, pour l'apprenant, est alors de pouvoir segmenter, déconstruire ce savoir global, en d'autres termes, de synchroniser l'acquisition des différentes composantes de ce savoir (connaissances phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et autres). Par exemple, pour pouvoir acquérir correctement certains morphèmes, il faut posséder certains aspects de la phonologie. En allemand, tant que le verbe n'est pas fléchi, les différentes positions de la forme fléchie ou de l'auxiliaire ne peuvent pas s'acquérir; tant que les positions de la forme fléchie dans la phrase en sont pas acquises, le placement de la négation par rapport à la forme fléchie du verbe ne peut pas être acquis, etc., etc. Chaque étape de l'acquisition requiert un équilibre délicat entre ces différents aspects de la connaissance de la langue. En d'autres termes, chaque état de la langue de l'apprenant constitue un système spécifique qui est déterminé par cette interaction entre des connaissances phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales. Lors du passage d'un état de langue à un autre, cet équilibre se modifie, jusqu'à un état final où, idéalement, il rejoint la langue cible.

C'est pourquoi il est si difficile de caractériser la structure du développement. La décrire en énumérant les formes linguistiques qui sont acquises successivement dans un ordre donné en donne une vue superficielle. Ce qui se modifie, ce sont les systèmes dans leur ensemble, les états de langue de l'apprenant, qui se caractérisent par un double équilibre : d'un point de vue interne, les différents aspects de la connaissance linguistique interagissent, et d'un point de vue externe, les connaissances linguistiques et extralinguistiques se trouvent dans un équilibre donné. Des deux côtés, l'équilibre est relativement instable, et ce sont les modifications constantes de ces équilibres qui déterminent le développement linguistique.

Il est évidemment possible de décrire, à partir d'une étude longitudinale, l'ordre dans lequel certaines formes apparaissent, et de définir ainsi une "séquence de développement" qui, avec un peu de chance, sera relativement similaire pour plusieurs apprenants. Des études qui ont fait couler beaucoup d'encre sur l'ordre d'acquisition des morphèmes (Dulay & Burt 1974, voir la synthèse dans Dulay & Burt 1980) ont établi dans quel ordre les apprenants, adultes comme enfants, acquièrent onze marques morphologiques essentielles de l'anglais (comme le -s du pluriel, le 's du génitif, la forme en -ing, la copule, le -s de la troisième personne de singulier pour le verbe, etc.). L'ordre est souvent identique<sup>7</sup>, à quelques exceptions près. Mais il ne nous apprend rien sur le processus de cette acquisition. Le fait que certaines fleurs apparaissent avant d'autres au printemps ne nous dit pas grand chose sur les lois de la croissance des plantes.

## 2) *La variabilité*

Il est évident que la structure du développement n'est pas identique pour tous les apprenants. Selon la constellation de facteurs en présence, notamment les facteurs qui incitent à l'acquisition, l'état biologique et les connaissances du processeur linguistique, et les données linguistiques auxquelles il a accès, le développement peut être très différent. On en a donné maints exemples dans les sections précédentes. En d'autres termes, on assiste à une grande variabilité dans le déroulement de l'acquisition d'une langue. Mais il ne faudrait pas en conclure que l'acquisition ne suit pas de principes réguliers. Le fait que les paysages soient très différents à travers la planète et que des végétaux et des animaux différents s'y soient implantés ne nous autorise pas à douter de l'existence de lois de la nature. Nous ne voulons pas dire que l'acquisition des langues suit des lois naturelles, mais si nous ne partions pas du postulat qu'elle est soumise à des lois et qu'elle donne lieu avec régularité à des formes différentes du développement, nous ferions mieux de cultiver notre jardin.

Il est important d'insister sur ce fait pour prévenir deux conceptions erronées. D'abord, celle de penser que l'apprenant soit manipulable à volonté par les méthodes d'enseignement. L'acquisition est variable et peut donc être influencée par la manipulation habile de certains facteurs, mais il faut tenir compte des lois qui la déterminent. Ensuite, celle d'imaginer que l'acquisition serait au fond toujours la même, avec des différences mineures de surface (voir là-dessus Meisel 1981). Sur cette base, si l'on se demande à nouveau si l'acquisition initiale d'une langue et l'acquisition d'une seconde langue sont identiques, ou si l'acquisition non guidée et l'acquisition guidée d'une langue étrangère sont identiques, il est possible de répondre : l'acquisition dans ces différents cas suit les mêmes lois, mais les constellations concrètes de facteurs qui les déterminent diffèrent, ce qui fait qu'en conséquence, la structure du développement, son rythme et l'état final seront différents.

## 2.6 Le rythme de l'acquisition

Les trois ensembles de facteurs, propension à apprendre, processeur linguistique et accès à la langue ne déterminent pas seulement la structure du développement, mais également son rythme. Lorsque les besoins de communication sont très forts, on pose que l'acquisition, toutes choses égales par ailleurs, sera plus rapide que s'ils sont faibles. Un accès restreint à la langue et des possibilités de communication réduites ralentiront l'acquisition. Il n'est pas facile de déterminer si le processeur linguistique, indépendamment des deux autres ensembles de facteurs, peut exercer une influence appréciable sur le rythme de l'acquisition. Il est clair que les problèmes de mémoire peuvent gêner passablement l'acquisition linguistique. On peut admettre d'autre part que si quelqu'un sait déjà quarante langues, il apprendra la quarante-et-unième plus rapidement que quelqu'un qui ne connaissait que sa langue maternelle. Mais il s'agit là de cas extrêmes.

Ce sont les deux autres dimensions qui interviennent en premier lieu. La propension à apprendre et l'accès à la langue se modifient généralement au cours de l'acquisition. Les besoins de communication peuvent être couverts de façon de plus en plus satisfaisante avec les moyens disponibles au fur et à mesure que l'acquisition progresse, ce qui par là-même réduit la force de ce facteur de propension. Un travailleur immigré peut se trouver dans un environnement social plus favorable à la faveur d'un changement de logement ou s'il épouse une autochtone, ce qui renforce le facteur "intégration sociale". Simultanément, il se trouve avoir un meilleur accès à la langue. Des modifications de ce type peuvent accélérer ou ralentir le rythme de l'acquisition. Il arrive un moment où la propension à apprendre s'évanouit ou si elle subsiste, n'a plus la force qui lui permettrait de pousser l'acquisition à se poursuivre. On atteint alors l'état final.

## 2.7 L'état final

Idéalement, l'état final correspond à la maîtrise "complète" de la langue cible. De ce point de vue, il faut être conscient de ce que cette langue cible se compose de nombreuses variétés (dialectes, sociolectes, registres, etc.) et de ce qu'aucun locuteur ne les maîtrise toutes. Les locuteurs natifs également peuvent posséder une compétence plus ou moins bonne. Il peut se faire qu'un apprenant de langue étrangère dépasse la compétence moyenne d'un locuteur natif - du moins sous certains aspects comme la richesse du lexique et de la syntaxe (peu d'Anglais au début de ce siècle possédaient une aussi bonne connaissance de l'anglais que Joseph Conrad). Mais usuellement, l'acquisition de la langue étrangère s'arrête à un stade bien antérieur : le développement linguistique "se fossilise". C'est Selinker (1972) qui a introduit ce

terme de fossilisation<sup>8</sup>. Dans ce qui suit, nous allons commenter deux aspects de cet arrêt du processus d'acquisition à un stade donné :

- 1) le caractère sélectif de la fossilisation ;
- 2) la régression à un stade antérieur de l'acquisition.

### 1) *La fossilisation sélective*

La fossilisation peut affecter différents aspects de la maîtrise d'une langue à des moments différents dans le temps : elle est relative. L'un des meilleurs exemples en est le fait que dans l'acquisition d'une seconde langue, la maîtrise de la phonologie (la prononciation) cesse souvent, après un certain temps, d'évoluer en direction de la langue cible, alors que le développement se poursuit encore longtemps du point de vue lexical ou syntaxique. Le même Joseph Conrad, qui apparemment n'eut jamais une prononciation correcte en anglais, en est preuve. Cela peut être dû à des raisons différentes, en voici quelques-unes :

- l'apprenant n'a pas besoin de continuer à améliorer sa prononciation pour satisfaire ses besoins de communication ;
- il tient peut-être, inconsciemment, à se différencier de son environnement social, c'est-à-dire à sauvegarder une marque de son identité sociale antérieure ;
- à partir d'un certain âge, le processeur linguistique, qui subit des modifications physiologiques, n'est plus en mesure d'acquérir la phonologie d'une nouvelle langue (voir à ce propos la discussion sur la "période critique" à la section 1.1.3, ainsi que Scovel 1981, Seliger 1978) ;
- l'apprenant ne différencie pas suffisamment ses propres productions de celles de son entourage du point de vue sonore. Les recherches de Neufeld (1978) semblent montrer que les adultes sont en principe encore capables d'acquérir la phonologie d'une langue totalement inconnue de telle façon que des locuteurs natifs confrontés à leurs enregistrements ne les reconnaissent pas comme étrangers.

Malheureusement, il n'y a vraisemblablement pas d'explication unique au caractère sélectif de la fossilisation.

### 2) *La régression*

Il n'est pas rare que des apprenants qui ont atteint un stade d'acquisition très avancé trébuchent brusquement au milieu de leur discours, et se retrouvent, parfois pour une phrase ou deux, à un stade antérieur de leur connaissance de la langue. Par exemple, ils abandonnent soudainement les terminaisons verbales qu'ils maîtrisent ordinairement sans problème. Il est facile d'observer ce retour en arrière sur soi-même : lorsqu'on a cessé de parler une langue étrangère pendant un certain temps, lorsqu'on est tendu ou fatigué, on s'aperçoit que par moments la langue étrangère semble s'être évanouie, ou du moins que la quantité d'erreurs et d'hésitations s'accroît. Cela nous montre que dans l'acquisition, les états de langue dépassés sont dans un certain sens toujours présents. Les états de langue plus récents ne remplacent pas les précédents, ils les contiennent comme les cercles annuels d'un tronc d'arbre, l'état final étant le cercle extérieur qui englobe les autres.

## 2.8 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons voulu brosser un tableau d'ensemble de l'acquisition des langues. Pour ce faire, nous avons distingué six dimensions fondamentales, que nous avons commenté brièvement chacune à son tour. Dans la seconde partie, nous allons essayer de rendre plus concrets certains de leurs aspects. Nous allons pour ce faire approfondir la relation entre l'entrée et les caractéristiques du traitement linguistique. Nous ne traiterons qu'en marge des questions de motivation. Chemin faisant, un aspect que nous avons laissé dans l'ombre pour la clarté de l'exposé va se manifester plus nettement, il s'agit de l'interaction entre les différents facteurs. En effet, c'est de cette interaction que proviennent la structure, le rythme et l'état final du processus d'acquisition.

Auparavant, nous allons faire un rapide bilan des implications générales pour l'enseignement des aperçus contenus dans ce chapitre.

## NOTES

### 2. Six dimensions de l'acquisition des langues

1. L'expression "processeur linguistique" n'est pas un chef d'œuvre stylistique, mais il dit clairement les choses, si l'on se rapporte aux explications qui vont suivre. C'est pourquoi nous l'utiliserons au lieu de la désignation plus vague de "capacité linguistique".
2. Il ne faut pas interpréter ces mots "connaissances" ou "savoir" tels que nous les utilisons dans ce livre comme impliquant que ces connaissances seraient toujours conscientes. Tout locuteur de français sait distinguer une consonne sourde d'une sonore comme p / b, mais très peu de gens savent que les cordes vocales sont en action dans l'une, immobiles dans l'autre. Ces connaissances peuvent évidemment accéder à la conscience dans certaines circonstances.
3. Ces connaissances ne se laissent pas si facilement ramener à des pourcentages. Il faudrait peut-être dire : il maîtrise 7 des 11 règles syntaxiques, 13 des 16 mots, etc. et cette formulation serait encore une simplification, ce qui ne retire rien à la valeur de cet exemple.
4. Le 'contrôle' (monitor) de Krashen (cf. 1.1.5(4)) ne porte que sur un aspect particulier de ce contrôle, à savoir l'effort pour intégrer la connaissance consciente de règles grammaticales dans le processeur linguistique; voir pour plus de détails le chapitre 8 ci-dessous.
5. Pour une discussion détaillée des xénolectes (foreigner talk), voir sur l'exemple de l'allemand HPD (1975, pp. 42-61) et surtout Roche (1985); les vérifications de compréhension sont traitées notamment dans Long (1982) et Perdue (1982, chap. 4.4).
6. Il existe une opinion très répandue selon laquelle on apprendrait une langue d'autant plus vite, plus facilement et mieux qu'on est plus jeune. La recherche apporte souvent des preuves à l'appui de choses que tout le monde sait, mais dans ce cas, d'après les résultats existants concernant les enfants, ils apprennent d'autant mieux qu'ils sont plus âgés (voir à ce propos Bühler 1972, Snow & Hufnagel-Hoehle 1978, et d'un point de vue général McLaughlin 1978).
7. Les études sur l'ordre d'acquisition des morphèmes ont souvent été critiquées du point de vue méthodologique parce qu'il s'agissait d'études transversales, parce que le test utilisé, la Bilingual Syntax Measure serait inadéquat, etc. (voir Rosansky 1976). Les considérations ci-dessus sont valables indépendamment des éventuels problèmes de méthode.
8. Le terme d'interlangue (interlanguage) a été introduit par Selinker (1977) pour désigner une étape donnée du processus d'acquisition plutôt qu'une série d'étapes - de même que le terme de fossilisation. Il y a eu depuis d'abondantes discussions sur la variabilité et la systémativité de l'interlangue et des interlangues; voir par exemple Adjémian (1976), Arditty & Perdue (1979), Gass (1984), Rutherford (1984b).

### 3. Possibilités d'intervention

Ce livre n'est pas un ouvrage sur l'enseignement des langues (sur ce thème, voir par exemple van Els 1984), mais sur l'acquisition des langues étrangères. Il peut cependant être utile de se demander quelles implications pour l'enseignement des langues se dégagent du tableau brossé au chapitre précédent (et qui sera repris avec plus de détail dans la seconde partie ci-dessous).

L'image de l'enseignement des langues que nous avons esquissée au chapitre 2 est celle d'un processus complexe, qui se développe selon certaines règles sur la base de certaines constellations de facteurs. Ce qui se modifie au cours de l'acquisition, ce sont des aspects du "processeur linguistique", c'est-à-dire de la capacité à comprendre et à produire du langage. Le processeur linguistique, sous la pression de certains dynamismes, que nous avons regroupés sous la rubrique de propension à apprendre, s'adapte aux matériaux linguistiques nouveaux pour lui, et remanie ses capacités en fonction de ceux-ci. Pour ce faire, il utilise toutes ses connaissances disponibles.

Il est possible d'influencer dans certaines limites la structure du développement, le rythme et l'état final de ce processus, de façon ciblée et systématique. Pour y parvenir on ne peut que modifier habilement les facteurs intervenant dans l'acquisition et leur interaction. De ce point de vue les différents facteurs sont plus ou moins propres à se laisser modifier. Les plus aisés à manipuler sont tout d'abord l'accès à la langue, et cela sous ses deux aspects principaux, l'entrée, et les possibilités de communiquer. La propension à apprendre est également manipulable, mais plus difficilement. C'est le processeur linguistique qui est le moins facile à guider. En effet le cadre biologique, c'est-à-dire la capacité auditive, la mémoire, etc., ne sont pas totalement stables, mais ils ne se laissent modifier intentionnellement que dans des limites étroites. Le processeur linguistique possède certaines caractéristiques qui échappent à toute intervention. Il faut tenter de comprendre ses règles de fonctionnement, en d'autres termes, on doit saisir les principes qui régissent le processeur linguistique humain. Ces principes du traitement linguistique ne peuvent pas être modifiés de l'extérieur (ou du moins pas de façon notable). Mais nous pouvons nous laisser guider par eux, par exemple en organisant les données linguistiques de l'entrée de façon optimale par rapport à ces principes.

Pour guider systématiquement le processus d'acquisition, il faut donc auparavant accomplir les trois tâches suivantes :

(1) Il faut élucider les règles selon lesquelles le processeur linguistique humain fonctionne au cours du processus d'acquisition. Pour les découvrir, il est préférable d'étudier l'acquisition lorsqu'elle ne se produit pas sous l'influence d'une méthode particulière, mais lorsqu'elle se déroule naturellement, comme depuis des centaines de milliers d'années. En d'autres termes, pour découvrir les principes du traitement linguistique humain, il faut d'abord (mais pas seulement) analyser l'acquisition linguistique non guidée. Plus on en saura sur les principes du traitement linguistique, plus on pourra tenter de s'y adapter, par exemple en créant des conditions optimales pour l'accès à la langue, en préparant les données linguistiques de l'entrée en fonction de ces principes, etc.

(2) La seconde tâche est ensuite d'établir comment on peut effectivement aider le processeur linguistique, et comment on peut accroître son action. Toute méthode d'enseignement se donne précisément ces deux possibilités d'intervention. Mais on se heurte là aussi à des frontières très strictes. Plusieurs des forces de propension les plus importantes, comme l'intégration sociale, sont en général non pertinentes dans l'enseignement, et par ailleurs elles ne peuvent pas être recréées artificiellement. On ne peut pas non plus recréer facilement les besoins de communication. Cela signifie que les facteurs de propension à l'acquisition qui sont les plus puissants échappent complètement à l'intervention pédagogique. Lorsqu'on parle, en didactique des langues, de la "motivation" de l'élève (voir par exemple Solmecke 1983), on a généralement à l'esprit la modification de facteurs de propension comparativement beaucoup plus faibles, comme l'attitude par rapport à la langue ou la culture cible, ou bien des besoins de communication très ponctuels, comme par exemple la compréhension des paroles d'une chanson.

(3) En général, du point de vue de l'enseignement, on ne s'attache pas à modifier la structure du développement linguistique, mais on vise un certain état final, que l'on souhaite faire atteindre

aussi rapidement que possible aux élèves. La troisième tâche préalable est donc de définir de façon précise l'état final de connaissance de la langue visé. Dans l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire ou universitaire, cet état final est en général formulé en termes d'une norme linguistique prescriptive, et on évalue sur la base des fautes grammaticales la distance qui sépare l'apprenant de cette norme, par exemple le français tel qu'il est décrit dans le "Grevisse". Cette façon de remplir la troisième tâche est très pratique, parce qu'elle est simple. Mais elle n'est pas très pertinente, dans la mesure où la capacité à comprendre et à produire dans une langue est une chose différente de la possession d'une norme prescriptive donnée, d'autant plus que ce qui est stipulé dans les bonnes grammaires et les dictionnaires de référence ne constitue qu'une partie de ce qui constitue la connaissance nécessaire à la maîtrise d'une langue (c'est là une conséquence naturelle de ce que nous avons dit en 2.3(2) sur les "connaissances disponibles").

Aucun de ces trois aspects n'est élucidé actuellement d'une façon qui puisse être considérée comme satisfaisante. La recherche psycholinguistique nous a déjà fourni quelques aperçus sur la façon dont fonctionne le traitement linguistique humain. Mais on ne peut certainement pas dire que nous sommes en mesure de saisir dans leur ensemble ses régularités de façon pertinente pour l'acquisition. En conséquence, il est encore impossible d'optimiser par rapport aux objectifs les interventions là où elles sont concevables. Tant que nous n'avons pas une représentation claire de la façon dont notre esprit (ou notre cerveau) construit des connaissances nouvelles sur la base des connaissances disponibles et dont il élabore ces connaissances à partir des informations venues du monde environnant, nous ne pouvons nous fonder que sur l'expérience pratique pour sélectionner les données linguistiques d'entrée (construire une certaine progression d'apprentissage) à proposer à l'apprenant. Mais celui-ci peut très bien être incapable de faire usage de certains de ces matériaux linguistiques, si les règles qui régissent le processeur linguistique exigent d'abord d'autres connaissances. Si ces réflexions sont justes, elles font apparaître l'utilité potentielle de l'étude de l'acquisition des langues étrangères sous un jour à la fois positif et négatif :

(a) sous un jour négatif, parce que les tâches que nous avons inventoriées ci-dessus ne sont accomplies que très partiellement; la discipline n'est pas encore assez avancée. Affirmer que l'enseignement des langues doit être mené de telle ou telle façon sur la base des progrès de la linguistique ou de la neurophysiologie serait naïf ou prétentieux.

(b) sous un jour positif dans la mesure où ces trois tâches sont complexes mais non utopiques. Elles vont être accomplies pas à pas et, comme nous allons le voir, certains pas sont déjà franchis. Il est vraisemblablement plus facile d'accomplir ces tâches que de créer les conditions institutionnelles pour un enseignement plus efficace des langues étrangères.

Un enseignant de langue étrangère ou quelqu'un qui élabore des cours de langue pourraient dire, et avec raison, qu'ils ne peuvent pas attendre les résultats de ces recherches. Mais l'élucidation des règles de l'acquisition de langue étrangère est un processus progressif, et non une affaire de tout ou rien. Sur la base de ce que nous savons aujourd'hui (ou que nous pensons savoir), on peut certainement déjà éviter certaines erreurs. Ce qui est clair en tous cas, c'est que nous devons prendre en compte la force de la dynamique interne du traitement linguistique humain, c'est-à-dire entre autres du processus d'acquisition linguistique (sur l'acquisition guidée on trouvera dans les recueils en français de Dommergues & Grandcolas 1980, Arditty & Mittner 1980, Vivès 1981, Trévisse 1982 des ensembles de travaux récents et d'autres références).

## DEUXIEME PARTIE

### De l'exposition à la langue aux lectures des apprenants

Dans cette partie, nous allons examiner comment l'apprenant met à profit les données auxquelles il est exposé ("l'entrée"), pour construire à partir d'elles un lecte d'apprenant qui lui sert pendant un certain temps, et pour la modifier petit à petit en direction de la langue de son environnement social : la langue cible. Ce processus est systématique de deux points de vue :

1. Tout lecte d'apprenant, aussi élémentaire et insuffisant qu'il puisse être, constitue un système linguistique en soi, qui peut remplir certaines fonctions de communication. Le degré de réussite dans la communication ne dépend pas seulement de la richesse en formes et en constructions, mais également de l'habileté avec laquelle l'apprenant utilise ces moyens.
2. La transition entre un lecte d'apprenant et un autre révèle des traits systématiques : il s'agit d'une transformation d'un système linguistique en un autre, généralement plus riche. Une telle transformation n'est possible que si l'apprenant est en mesure de percevoir des différences entre la langue cible et son propre lecte d'apprenant - problème qui devient naturellement de plus en plus difficile à mesure que le lecte de l'apprenant devient plus proche de la langue cible.

Par commodité, nous allons diviser le problème d'ensemble que l'apprenant doit résoudre en quatre tâches partielles. Ces tâches sont d'abord esquissées au chapitre 4, puis commentées chacune en détail dans les chapitres 5 à 8.

*Suite : fichiers KleinZSEfr1B et KleinZSEfr2*