



Livre

1991

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

L'acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives

Pujol Berche, Maria Merce; Véronique, Daniel

How to cite

PUJOL BERCHE, Maria Merce, VÉRONIQUE, Daniel. L'acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives. Genève : Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1991. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie)

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92992>

**L'ACQUISITION
D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE :
RECHERCHES ET PERSPECTIVES**

Mercè PUJOL & Daniel VÉRONIQUE
Université de Genève & Université de Provence

Cahier N° 63



UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION,
SECTION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**L'ACQUISITION
D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE :
RECHERCHES ET PERSPECTIVES**

Mercè PUJOL & Daniel VÉRONIQUE
Université de Genève & Université de Provence

Cahier N° 63

Pour toute correspondance :
Section des Sciences de l'Éducation
Uni Dufour
1211 Genève 4 (Suisse)

Juin 1991

M. Pujol remercie le *Fonds National Suisse de la recherche scientifique* de lui avoir octroyé une bourse de relève rendant ainsi possible les séjours aux Universités d'Ottawa et de Hambourg. La mise en page a été effectuée par E. Hayoz et P. Stilli. Qu'ils soient ici également remerciés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE I. LE CONTEXTE DES TRAVAUX SUR L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE	
I. Les disciplines de référence et l'appropriation des langues	8
1. Travaux en psycholinguistique.....	9
2. Travaux en linguistique	11
3. Travaux en didactique des langues.....	13
II. Questions de terminologie	14
CHAPITRE II. L'ÉMERGENCE D'UN CHAMP DE RECHERCHE	
I. L'analyse contrastive.....	18
II. L'analyse des fautes.....	19
III. Théories et modèles	23
1. Les systèmes approximatifs.....	24
2. La théorie de l'interlangue	24
3. La construction créative	26
4. Le modèle de la pidginisation et de la créolisation	27
5. La théorie de Krashen.....	29
6. Le modèle neurophysiologique de Bouton.....	33
7. La grammaire chomskyenne et l'acquisition des langues secondes ou étrangères.....	34
IV. Le développement des recherches empiriques.....	35
1. Les études menées aux Etats-Unis	36
2. Le projet H.P-D	36
3. Le projet Z.I.S.A	37
4. Le projet de la Fondation Européenne de la Science (ESF).....	38
4.1 Présentation.....	39
4.2 Hypothèse	40
4.3 Méthodologie	41
4.4 Etude translinguistique de l'acquisition des moyens de la référence spatiale.....	41
4.5 Etude translinguistique de l'acquisition des moyens de la référence temporelle	43
4.6 Structuration des énoncés en acquisition : asperçus translinguistiques	43
4.7 Bilan du projet ESF.....	44
V. Conclusion	45

CHAPITRE III. THÈMES DE RECHERCHE DANS L'ÉTUDE DE L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE	49
I. L'exposition à la langue cible.....	50
1. L'inventaire des situations de communication	51
1.1 La sélection didactique	51
1.2 L'exposition en classe de langue	52
2. Le xénolecte	53
3. La communication exolingue	55
4. Remarques finales	56
II. La saisie	56
1. Conditions cognitives pour la saisie.....	56
2. Saisie et collaboration interactive.....	58
2.1 Les séquences potentiellement acquisitionnelles.....	58
2.2 Le S.L.A.S.S	59
III. La relation entrée-saisie	60
IV. Les représentations métalinguistiques et la saisie.....	61
V. La saisie et la sortie.....	64
VI. Le rôle de la langue première	70
VII. L'interlangue et sa dynamique.....	75
VIII. Variables individuelles et sociales dans l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère	78
IX. Bilan	83
CHAPITRE IV. PERSPECTIVES ET IMPLICATIONS.....	87
I. Du langage et des langues.....	88
II. La description des phénomènes interlinguistiques	90
III. Implications pour la didactique des langues.....	95
1. Des techniques pédagogiques.....	95
2. Une « problématisation » de l'enseignement / apprentissage des langues secondes ou étrangères.....	98
3. Les grammaires pédagogiques des langues secondes ou étrangères	99
4. Transferts méthodologiques	100
IV. Incidences en didactique des langues secondes ou étrangères	101
CONCLUSION	103
BIBLIOGRAPHIE	107

Introduction

Ce cahier constitue une introduction aux travaux et recherches sur l'acquisition d'une langue autre que la langue maternelle. Nous ne ferons que de brèves allusions aux recherches sur l'acquisition de la langue maternelle ou langue première, champ qui a été beaucoup mieux défriché. Alors que l'enseignement des langues vivantes a déjà une longue histoire, les travaux sur l'acquisition des langues secondes ou étrangères, ne datent que d'une vingtaine d'années. Ce secteur de recherche a été essentiellement développé par la linguistique dite « acquisitionniste » ; il a suscité peu d'intérêt chez les psycholinguistes et les psychologues du langage.

Le présent cahier comprend quatre chapitres. Le premier est consacré à délimiter le cadre des travaux sur l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère. Ce chapitre s'articule en deux parties. La première traite des rapports qu'entretiennent différentes disciplines à l'étude des acquisitions linguistiques et la seconde apporte des éclaircissements terminologiques concernant des vocables tels qu'apprentissage, acquisition, appropriation, langue seconde et langue étrangère.

Nous présentons ensuite dans le chapitre II, l'émergence des recherches en acquisition, en nous attardant sur trois moments significatifs du développement de ce domaine : l'analyse contrastive (§I) ; l'analyse des fautes (§II) ; l'explosion des constructions théoriques (§III) ; le développement des recherches empiriques (§IV).

Dans le chapitre III, sont dégagés les principaux thèmes de recherches en matière d'acquisition et sont formulées quelques considérations méthodologiques. Nous y abordons la question de l'interlangue, de sa constitution, de sa dynamique et des moyens de l'observer.

Dans le chapitre IV enfin, nous évoquons les perspectives ouvertes aux sciences du langage et à la didactique des langues par l'ensemble des travaux conduits sur l'appropriation d'une langue étrangère. Nous proposons en conclusion, des observations et des remarques qui contribueront, nous l'espérons, à susciter l'intérêt du lecteur ou de la lectrice, étudiant(e) en sciences de l'éducation, pour un domaine de recherche qui présente déjà des acquis suffisants pour que l'on puisse formuler des propositions pour l'enseignement des langues.

Chapitre 1

LE CONTEXTE DES TRAVAUX SUR L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRES

L'appropriation et la maîtrise de langues secondes ou étrangères au groupe social d'origine est une nécessité pour beaucoup. Cette appropriation mobilise diverses potentialités chez l'apprenant et autour de lui. Il faut entrer en relation avec des éléments de la communauté cible ou avec d'autres alloglottes (ou locuteurs non natifs) — la langue cible (ci-après LC) étant le seul truchement disponible — et s'inscrire dans un réseau de relations. Communiquer en langue étrangère (dorénavant et par commodité L2/LE), c'est :

- produire des énoncés bien formés (pour l'apprenant il s'agit non seulement du lexique et de la grammaire de la LC mais aussi de l'inscription textuelle de ces productions);
- réaliser des énoncés appropriés aux situations communicatives, ce qui implique de bien comprendre les rôles, les statuts et les règles d'interaction en usage, et de disposer de ressources communicatives pour négocier des significations;
- satisfaire aux activités en cours à travers l'interaction sociale.

Communiquer et apprendre, échanger et se conformer davantage aux normes du groupe linguistique de référence au fil des interactions,

telles sont les tâches de l'apprenant. L'observation de ces procès conduit à s'interroger sur :

- les situations d'exposition de l'apprenant à la LC à travers des interactions sociales, y compris en classe de langues ;
- l'incidence de ces situations et des savoirs et savoir-faire linguistiques antérieurs sur la constitution des connaissances en L2/LE et à souhaiter appréhender l'évolution de ces connaissances et leurs déterminants.

La simple énumération des thèmes d'investigation indique que l'étude de l'acquisition d'une L2/LE implique des rapports avec des disciplines telles que la psychologie du langage, la linguistique ou la didactique des langues.

I. LES DISCIPLINES DE RÉFÉRENCE ET L'APPROPRIATION DES LANGUES

Depuis quelques décennies déjà, on s'interroge sur la place et le rôle de la linguistique, d'une part, et de la psychologie d'autre part, dans l'enseignement des langues. La même interrogation a été formulée à propos des travaux sur l'appropriation d'une L2/LE dès lors qu'ils ont pris quelque importance. La relation que l'on peut établir entre l'étude d'une L2/LE et les disciplines connexes n'est pas la même selon les langues, leurs statut dans le pays et selon les pays. Ainsi par exemple le rapport entre la linguistique et l'enseignement du français langue maternelle n'est pas le même qu'entre la linguistique et l'enseignement du français langue étrangère (cf. Coste, 1986, 1988). Nous nous limiterons à rappeler brièvement les moments importants et le contexte des différentes disciplines dans leur pertinence par rapport à l'acquisition d'une L2/LE.

Commençons en nous tournant vers la psychologie et définir le processus qui nous intéresse. Erlich (1975) oppose **mûrissement** et **apprentissage** : le premier est la réalisation d'un potentiel inné qui entraîne l'apparition d'une aptitude, tandis que le second se produit dans le cas d'un processus d'acquisition ou du développement d'une aptitude nouvelle. L'apprentissage produit une transformation qualitative ou quantitative orientée vers un changement, vers un progrès. Dans toute acquisition, il y aurait, pour cet auteur, un processus d'apprentissage. Pour lui, enfin, toute théorie de l'apprentissage doit rendre compte de quatre facteurs : a) les connaissances antérieures ; b) les be-

soins et les motivations; c) les situations; d) les tâches nouvelles. Ainsi, à suivre Erlich, pour apprécier le procès d'appropriation d'une L2/LE, on devrait tenir compte des langues antérieurement acquises, des situations d'exposition à/et d'emploi de la LC et des attitudes et motivations des apprenants.

Pour Gagné (1965/77), on peut décomposer toute tâche d'apprentissage en **cinq activités** différentes : a) la mise en œuvre de capacités intellectuelles impliquant la discrimination, l'appréhension des concepts et de règles (en matière d'appropriation linguistique, il s'agirait de la maîtrise des règles grammaticales par exemple); b) l'emploi de stratégies cognitives de résolution de problèmes; c) la prise en compte des informations verbales; d) la mise en œuvre de capacités motrices; e) le rôle des attitudes. Erlich et Gagné se rejoignent pour poser la complexité du processus d'appropriation et sa triple dimension cognitive, motrice et affective.

1. Travaux en psycholinguistique

La psycholinguistique s'est intéressée, entre autres chapitres, à l'ontogénèse du langage, à l'acquisition simultanée de deux langues chez des enfants ainsi qu'à l'acquisition de certaines structures syntaxiques lorsque deux langues s'acquièrent de manière décalée. De l'ensemble de ce que l'on appelle couramment les trois écoles de psycholinguistique (cf. Moreau & Richelle (1981) et Bronckart, Kail & Noizet (1983) notamment), on peut dire que la première école (années cinquante) a surtout travaillé en prenant comme base les théories de l'information. Les autres écoles sont manifestement issues des travaux de Chomsky qu'elles s'efforcent d'illustrer, voire d'étayer en psychologie. Ces mêmes travaux psycholinguistiques se sont aussi occupés, dans une moindre mesure, certes, des manifestations du comportement bilingue (interférences et erreurs notamment).

La **psycholinguistique d'orientation chomskyenne** considère que les séquences d'acquisition d'une L2/LE suivent un ordre comparable à celui des séquences d'acquisition de la langue maternelle ou première (dorénavant et par commodité L1). Elle opte donc pour le **caractère universel de l'acquisition des langues**. De son côté, la conception **behavioriste** considère que la L1 joue un rôle très important dans l'acquisition de la L2/LE. Elle accorde une importance extrême au **bagage déjà acquis**

dans la L1. Dans les quelques lignes que Skinner (1957) consacre aux langues étrangères, on peut y lire que, pour lui, l'acquisition d'une langue autre que la L1 repose sur un mécanisme qui conduit à donner des Stimuli dans une langue et des Réponses dans l'autre. Ceci ne veut pas dire pour autant que l'on soit capable de traduire. Dans une telle conception psychologique, l'acquisition d'une L2/LE est considérée comme une appropriation progressive des connaissances. Pour éviter les erreurs de la part de l'apprenant, l'accent est surtout mis sur le vocabulaire. Une L2/LE, comme d'ailleurs la L1, s'apprend par l'acquisition d'automatismes. De nombreuses méthodes d'enseignement des L2/LE se sont inspirées du behaviorisme entre les années 1940 et 1960, ainsi que la démarche de l'analyse contrastive (voir chapitre II §I). L'enseignement programmé découle aussi d'une telle vision de l'acquisition. Remarquons enfin que cette application behavioriste à l'acquisition intéresse exclusivement l'apprentissage guidé et non à l'acquisition en milieu naturel, dont Skinner (op.cit.) ne parle pas.

Mis à part les travaux de la psycholinguistique, ainsi que les conceptions skinneriennes sur l'acquisition du langage en général, et d'une L2/LE en particulier, il faut mentionner les apports de la **psychologie cognitive** à la psycholinguistique. Les travaux de Bruner (1958) intéressent la psycholinguistique sous deux aspects importants : par la mise en œuvre des notions d'**hypothèses** et de **stratégies** et par celle de **prédicibilité**. Les deux premières notions ont été invoquées dans la description du processus cognitif qu'est la perception et à propos des acquisitions. L'apprenant formule des hypothèses (voir chapitre III §VI) en rapport avec le fonctionnement de la LC, et met en place des stratégies lui permettant d'aboutir à des productions dans cette langue. La notion de prédictibilité par rapport aux processus perceptifs, peut être appliquée à l'ensemble des connaissances construites à propos d'un objet et des relations qu'il entretient avec d'autres objets. En effet, « une théorie de la perception est également une théorie de la signification : la signification d'une chose, c'est la localisation d'un objet dans un réseau d'inférences hypothétiques relatives à ses autres propriétés observables et ses effets » (Bruner, 1958 : 6-7, cité par Gaonac'h, 1987 : 91-92)¹.

¹ Sur la contribution de la psychologie cognitive au processus d'acquisition d'une L2/LE, voir Gaonac'h (1982, 1983, 1987), ainsi que Gaonac'h (Coord.) (1990).

2. Travaux en linguistique

L'étude du procès d'acquisition d'une L2/LE emprunte à la linguistique concepts et méthodes. S'inscrivant dans cette tradition de la linguistique qui privilégie les études empiriques et les enquêtes de terrain, elle procède à des descriptions et à l'établissement de microsystèmes linguistiques. Tributaire des techniques de la linguistique descriptive, elle s'en détache cependant sur deux points :

- elle se préoccupe aussi de l'évolution diachronique des systèmes décrits ;
- elle est soucieuse de vérifier à partir des observables linguistiques et de leur traitement l'existence des mécanismes d'apprentissage postulés.

Si l'étude du procès d'acquisition relève par les méthodes d'observation employées de la linguistique descriptive, elle fait partie en droit de ce qu'il est convenu d'appeler la linguistique appliquée à la didactique des langues. Si l'on considère que la linguistique appliquée est une activité bi-polaire qui apporte des éléments de réponse puisés en linguistique à des questions issues de l'enseignement des langues, la recherche acquisitionniste en constitue l'un des principaux champs. Les travaux menés dans ce domaine tentent de répondre à cette interrogation cruciale pour toute activité d'enseignement : comment est approprié le savoir linguistique dispensé ?

Partie prenante de la linguistique appliquée, les travaux sur l'acquisition d'une L2/LE ne prétendent pas apporter de réponse immédiatement utilisable en classe de langues. Ils constituent, comme d'autres composantes de la linguistique appliquée, une avancée de la linguistique vers la discipline technologique de la didactique des langues. Il appartient à cette dernière de « convertir » en protocole d'enseignement, en séquences pédagogiques, l'apport des linguistes.

Ancré en linguistique appliquée mais aussi en linguistique descriptive, le champ des travaux sur l'acquisition des L2/LE n'échappe pas aux controverses et polémiques théoriques et méthodologiques. Comme on pourra le constater dans la suite de ce cahier, la linguistique acquisitionniste est très directement influencée par les développements au sein de la discipline mère, la linguistique.

C'est à l'avènement de la théorie chomskyenne qu'elle doit la notion de compétence transitoire de l'apprenant (Corder, 1967) et une

solide polémique sur les propriétés intrinsèques de la langue de l'apprenant (cf. Arditty & Perdue, 1979; Adjemian, 1976). Le concept central d'interlangue (dorénavant IL) formulé par Selinker (1972) est issu du renouvellement théorique dû à l'apport chomskyen.

La discussion de années 70 sur le paradoxe de l'homogénéité dans la description linguistique et sur la nature des règles linguistiques, règles catégoriques et règles variables (cf. Labov, 1972/1976) a trouvé des échos dans la description de l'IL. Tarone (1988) tout particulièrement, s'est consacrée à la définition d'une théorie variationniste de l'acquisition des L2/LE. Autre débat méthodologique et théorique de la même période, celui qui a opposé les tenants d'une analyse de la dynamique dialectale en termes de relations implicationnelles et de continuum de lectes (cf. Bickerton, 1975) et les partisans des règles variables. Dans le champ qui nous intéresse, les chercheurs qui tentaient de rendre compte de la dynamique de l'IL en termes de nativisation et de dénativisation ont choisi les échelles implicationnelles et le continuum lectal (cf. Schumann, 1978; Stauble, 1978; Andersen, 1979), tandis que ceux qui insistaient sur la variabilité ont retenu les procédés laboviens.

Plus récemment, la question des connaissances de l'apprenant en langue étrangère s'est trouvée renouvelée par la théorie chomskyenne. C'est ainsi qu'il faut comprendre la distinction introduite par Bialystok & Sharwood Smith (1985) entre l'IL comme processus et l'IL comme produit. Cette démarche conduit Ritchie (Ed.) (1978) ou Schachter (1986) à tenter de vérifier si des propriétés posées comme partagées par un grand nombre de langues sont vérifiées dans les productions ou les comportements en IL. Dans la dernière période, on a vu apparaître des théories de l'acquisition de L2/LE se réclamant explicitement des travaux de Chomsky (1981) sur le gouvernement et le liage.

Autre dimension de l'interrelation entre la linguistique acquisitionniste et la linguistique descriptive et théorique, l'affirmation d'un courant interactionniste pour l'étude de l'appropriation d'une L2/LE. Ainsi, le champ des travaux acquisitionnistes se trouve partagé entre ceux qui prônent une démarche fonctionnaliste donnant la prime aux fonctionnements discursifs sur les phénomènes plus strictement grammaticaux (Sato, 1990), les partisans d'une explicitation de la démarche théorique, ici comme ailleurs, à la manière chomskyenne et ceux enfin, qui cherchent à capter dans l'interaction la genèse des connaissances en L2/LE.

3. Travaux en didactique des langues

Depuis les années cinquante, les méthodes d'enseignement des langues ont eu recours, entre autres disciplines, à la linguistique, à la psycholinguistique aussi bien d'orientation behavioriste que chomskyenne, et à la psycholinguistique. Les méthodologies qui ont adhéré à la conception behavioriste du langage accordent une extrême importance au bagage déjà acquis dans la L1 et à une stricte progression. L'empreinte du courant chomskyen, d'orientation plus cognitive, est aussi observable dans les classes. Pour ces deux courants, il s'agit essentiellement de l'application des résultats de la recherche en psychologie au champ pédagogique. Plus récemment, des psychologues et des pédagogues ont travaillé dans une optique psychopédagogique. Ces courants, inspirés des théories du développement de l'enfant, se sont centrés sur les capacités psychocognitives de l'élève et sur la relation enseignant-enseigné. Dans tous les cas, il s'agit de l'application des disciplines dites de référence à l'enseignement des langues ; applicationnismes plus ou moins heureux qui n'ont pas donné les fruits escomptés faute d'une vraie démarche didactique (cf. Pujol, sous presse b).

Il est intéressant d'observer qu'après l'application quelque peu forcée de théories de l'apprentissage dans l'enseignement, le débat s'est déplacé sur un terrain plus méthodologique et épistémologique. On relèvera dans cette perspective la polémique existant autour de la constitution de la didactique comme science autonome ; débat sur lequel nous ne nous attarderons pas. Le lecteur pourra se reporter à l'importante bibliographie² qui existe sur cette question, dont les répercussions concernent entre autres, la délimitation des recherches et le partage des compétences et des responsabilités en didactique. Dans ce contexte, la tentative de Roulet (1978, 1980, 1983, 1988, 1989) de traiter en parallèle et de façon complémentaire la pédagogie de la L1 et de la L2/LE mérite d'être signalée.

Il est tout aussi pertinent pour établir l'état de la discipline, de relever la démarche qui a conduit beaucoup de méthodologues à proposer

² Citons à titre indicatif les numéros 59 (1985), 61, 63, 64, (1986) et 72 (1988) de la revue *Etudes de linguistique appliquée*, le numéros 68 (1985) et 82 (1989) de la revue *Langue française* et les numéros 177 et 179 (1983) de la revue *Le français dans le monde*.

un enseignement centré sur l'apprenant. Cette devise recouvre en réalité une diversité de prises de position et des philosophies d'enseignement assez différentes. Une pédagogie organisée autour de l'apprenant implique tout d'abord une prise en compte des aspirations et des besoins langagiers des apprenants (cf. Beacco & Lehmann (Eds), 1990) et leurs traductions en séquences pédagogiques. Cela laisse entrevoir une qualité de relation pédagogique fondée sur la reconnaissance de l'apprenant ; à tel point que certains enseignants ont pu se considérer dans cette option méthodologique comme des facilitateurs plutôt que comme des enseignants exerçant contrainte et autorité sur l'apprenant.

La centration sur l'apprenant s'est traduite sur le plan méthodologique par l'accent mis sur des objectifs communicatifs, par une structuration notionnelle et fonctionnelle du matériau linguistique. Le désir de mettre l'apprenant en situation de communiquer et de lui fournir des éléments linguistiques en relation directe avec ces besoins de communication constitue le trait remarquable des réalisations définies par exemple dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe (cf. Coste, Courtillon & Ferenzci, 1976).

Alors que la didactique des L2/LE s'est préoccupée depuis plus d'une quinzaine d'années de l'apprenant, de ses besoins, de sa progression, prônant un renforcement à des fins pédagogiques, de l'effort réflexif et de la prise de conscience du procès d'appropriation linguistique, la jonction avec les recherches sur l'acquisition de langues étrangères ne s'est pas réalisée. Didacticiens et acquisitionnistes s'intéressent à l'apprenant ; néanmoins cette convergence d'intérêt n'a donné lieu à aucun dialogue véritable. Nous renvoyons le lecteur à l'article de Coste (1991) sur les différentes trajectoires (en ce qui concerne le français) de la linguistique de l'acquisition et la didactique des langues.

II. QUESTIONS DE TERMINOLOGIE

Avant d'aller plus loin dans ce cahier, il est utile de préciser l'usage que nous faisons des termes comme acquisition, apprentissage, appropriation et enseignement d'une part, et langue maternelle, langue première, langue seconde et langue étrangère d'autre part.

Nous avons évoqué (supra) les définitions de Gagné (1965/77) et d'Erlich (1975) concernant une perspective psychologique sur le procès

d'apprentissage. Nous avons relevé à la suite d'Erlich, le lien entre apprentissage et acquisition. Deux propositions sont souvent formulées concernant ce couple terminologique. Les didacticiens tout particulièrement semblent opposer l'effort d'appropriation en contexte scolaire résultant d'un enseignement — l'**apprentissage** — à l'intériorisation hors de tout guidage — l'**acquisition**. On voit ici apparaître une relation complémentaire entre enseigner et apprendre, tributaire sans doute de l'ambiguïté sémantique du verbe apprendre (enseigner et s'approprier). Autre spécialisation de termes, celle du « modèle du moniteur » de Krashen (1981, 1982) qui postule deux modalités d'appropriation de la langue cible, un processus inconscient comparable à ce qui se passe dans la genèse du langage enfantin et une démarche plus consciente, l'apprentissage, le produit de tâches formelles (voir chapitre II §III.5).

Le terme d'**appropriation** a le mérite d'être couvrant par rapport à acquisition et apprentissage. A défaut de pouvoir préciser l'exacte différence entre ces deux modalités d'appropriation, on peut reprendre la distinction inspirée de Corder (1967) entre un **apprentissage « guidé »** au sens d'un enseignement structuré organisé selon des représentations métalinguistiques et des principes didactiques définis, et le guidage que l'on exerce en tant que partenaires d'échanges exolingues (voir chapitre III §I.3) en milieu non scolaire. L'apprenant en **milieu naturel** est confronté, comme Klein (1987/89) le signale à deux types de tâches étroitement liées entre elles : celle de communiquer — l'utilisation de son répertoire — et celle d'apprendre — l'adaptation progressive du répertoire à la LC. On aurait tort cependant de durcir l'opposition entre les deux modes d'exposition et de saisie que l'on résume sous l'opposition **guidé** ou **non guidé**. On peut imaginer des moments d'instruction, de guidage dans l'apprentissage par contacts comme en témoignent les apprenants (Faïta & Véronique, 1981) et des moments moins structurés, plus naturels en classe de langues.

Opposé à acquisition, apprentissage ou appropriation, le terme **enseignement** est plus facile à cerner. Il renvoie à un effort structuré et conscient de transmission de savoirs et de savoir-faire dans un cadre institutionnel déterminé. L'enseignement vise à provoquer des modifications comportementales et donc à une appropriation.

En ce qui concerne la dénomination des langues mises en présence par le procès d'appropriation, nous préférons pour désigner la langue de socialisation, le terme de **langue première (L1)** plutôt que celui de

langue maternelle. La désignation langue maternelle nous semble insuffisante à la fois à cause des connotations qu'elle véhicule mais surtout parce qu'elle est inadéquate dans des situations de multilinguisme (cf. Pairault, 1982) et des migrations (cf. Lüdi & Py, 1986; Dabène, 1991; Pujol, sous presse a). Nous utiliserons à l'occasion au lieu de L1, le terme de **langue source** (ci-après LS), qui s'oppose alors à **langue cible** (LC). Pour désigner cette dernière, on trouve tantôt **langue seconde** (L2) et tantôt **langue étrangère** (LE). Il semble que la distinction ait quelque pertinence en matière de situations pédagogiques. Ainsi, le français est langue seconde au Maghreb et langue étrangère en République populaire de Chine. Du point de vue des mécanismes de l'appropriation linguistique, il n'est pas certain que la différence terminologique, recoupe une réelle différence. On peut ajouter enfin, des variations dans l'usage selon les pays. Ainsi, la Suisse a adopté le terme de langue seconde; en Suisse romande par exemple, le français est considéré comme langue maternelle des enfants et l'allemand comme langue seconde. En revanche, la France a plutôt adopté le terme de langue étrangère pour se référer aux langues qui ont ce statut, par opposition au français et aux langues régionales. Nous renvoyons le lecteur à la revue *Langue française* n° 45 à propos du terme de langue maternelle, ainsi qu'aux articles de Germain (1983), Besse (1987) et aux travaux de Roulet (1980, 1983), entre autres, pour de plus amples développements.

L'ÉMERGENCE D'UN CHAMP DE RECHERCHE

On peut distinguer trois grandes phases dans la constitution du champ des travaux sur l'acquisition des L2/LE. Dans la première phase, avant 1965, l'analyse contrastive (d'orientation behavioriste) constitue le paradigme dominant et l'analyse des fautes lui succède. Les travaux de Corder (1967) permettent de sortir de l'impasse dans laquelle se trouvaient aussi bien l'analyse contrastive que l'analyse des fautes. La deuxième phase est celle des modèles, avec les travaux de Selinker (1969, 1972) sur l'IL, les travaux relatifs à la construction créative (Dulay & Burt, 1974), le modèle du moniteur de Krashen (1977, 1981, 1982), les travaux de Schumann (1978) sur la pidginisation et la créolisation et enfin le modèle, qui est passé presque inaperçu, de l'autocontrôle de Bouton (1969). La troisième phase enfin, se caractérise par des travaux empiriques avec quatre grands projets de recherche : a) H.P.-D (1972-78) sous la direction de Klein et Dittmar sur l'acquisition de l'allemand par des travailleurs migrants ; b) le projet Z.I.S.A. sous la direction de Meisel ; c) les travaux de Schumann et de Huebner aux Etats-Unis ; d) les recherches de la Fondation Européenne de la Science (ESF).

I. L'ANALYSE CONTRASTIVE

L'idée d'une influence de la L1 sur le processus d'appropriation d'une L2/LE est une idée fort ancienne. C'est ainsi que l'on a rédigé dès le XVII^e siècle des recueils de fautes présumées typiques d'un groupe linguistique déterminé (Quémada, 1968). Avec le développement de la linguistique structurale américaine et son appendice didactique, l'**applied linguistics**, la confrontation des structures de L1 et de L2 comme préalable à tout enseignement scientifique des langues allait recevoir une formulation systématique (Lado, 1957).

Le travail de Lado (op.cit.) repose sur le postulat suivant, postulat qui sera par la suite affiné grâce aux ouvrages de la « **Contrastive Structure Series** » (Véronique, 1983) : toute différence interlinguistique, différence recensée selon le cadre descriptif de la linguistique structurale, sera source de difficulté d'apprentissage, donc cause d'erreurs.

Ajoutons à la suite de Besse et Porquier (1984) que Lado partage aussi les idées suivantes : a) la linguistique structurale fournit les meilleurs outils pour l'enseignement de la langue ; b) la comparaison des langues (des structures de chaque langue) permet de prévoir les erreurs des apprenants ; c) il est possible d'établir des progressions pour l'apprentissage sur la base de ces comparaisons.

De 1945, date des écrits de Charles Fries (1945) consacrés à la comparaison systématique des langues à des fins pédagogiques, et de 1957, date de l'ouvrage de Lado, à 1969, la technique de l'analyse contrastive a dominé le domaine de la prévision et de l'explication des difficultés d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agissait de prévenir le rôle négatif de L1 dans l'appropriation de L2/LE.

Pourtant aux fils des polémiques et des expériences, au moins quatre types de critiques ont été confirmées :

- a) les erreurs prévues par l'analyse contrastive n'ont pas toujours été attestées ;
- b) les mêmes erreurs dans une LC déterminée sont observées chez des apprenants de LS différentes ;
- c) des erreurs fréquemment imputées à l'interférence de la L1 peuvent aussi être relevées chez des natifs (Deulofeu, 1980) ;
- d) l'inventaire des zones potentielles d'erreurs ne correspondent pas aux difficultés rencontrées par les apprenants (Corder, 1980d).

Nous pouvons aussi faire nôtres les observations suivantes de Besse & Porquier : « outre l'assimilation à deux systèmes de descriptions linguistiques de deux savoir-faire comportementaux, pour s'en tenir au cadre behaviouriste, elle (l'analyse contrastive) se dispense de décrire les comportements verbaux des apprenants résultant des transferts positifs ou négatifs postulés. Cette notion même de transfert qui amalgame processus et résultat, souligne la confusion épistémologique profonde entre l'objet et les méthodes des linguistes, l'objet et les méthodes d'une psychologie behaviouriste et la problématique spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle exclut en outre la dimension cognitive du langage ; ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert au sens général du terme, ce n'est pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu » (1984 : 203-204).

II. L'ANALYSE DES FAUTES

La tradition des recueils de cacologies est aussi ancienne que l'interrogation sur le rôle du substrat linguistique ou L1. Elle remonte au moins au XVII^e siècle. La tradition normative inaugurée par Vaugelas pour le domaine français fut rejoint paradoxalement par les interrogations sur la vie du langage des linguistes du XIX^e siècle. La didactique des langues vivantes de la fin du XIX^e, la méthodologie dite directe, préconise à son tour que le maître relève régulièrement les fautes typiques. C'est dans ce contexte d'intérêt ancien pour la faute de langue qu'apparaît en 1929, *la Grammaire des fautes* d'Henri Frei.

L'apport essentiel de cet ouvrage est d'avoir formulé une explication fonctionnelle de l'écart par rapport à la norme. Selon cet auteur, la langue est agie par un parallélogramme de besoins. Le besoin de clarté par exemple s'oppose au besoin d'économie, au besoin de brièveté ou au besoin d'assimilation. Si un dysfonctionnement de la langue gêne la satisfaction de ces besoins contradictoires, un cycle linguistique fonctionnel est activé. La faute de langue constitue dès lors le palliatif qui permet de combler le déficit de l'outil de communication. C'est le cas des barbarismes par analogie, par exemple *urgent* > *urger* ou du décumulus du pronom relatif *l'homme qu'il l'a vu*. L'apport essentiel de Frei

est d'avoir montré que la faute possède une motivation linguistique et ne résulte pas exclusivement de l'ignorance.

Les premiers travaux sur les fautes en linguistique appliquée n'ont pas su tenir compte de l'apport de Frei. La grille typologique du BELC (Debyser, Houis & Rojas, 1967) qui apparaît comme le parangon d'un ensemble d'activités descriptives autour des fautes linguistiques (Véronique, 1983), propose une catégorisation des écarts classés en absolus et relatifs et selon le point d'impact de l'erreur relevée. L'application de ce type de grille produit trois sortes d'inconvénients :

- seuls les fonctionnements erronés sont quantifiés, les formes correctement employées ne donnent lieu à aucune évaluation ;
- la distinction entre faute relative et absolue est difficile à établir ;
- de même, il apparaît peu commode de catégoriser de façon non univoque les écarts relevés.

A la fin des années 60, une vive polémique oppose les partisans de l'analyse contrastive, seule technique linguistique prédictive garante d'une pédagogie efficace, et les tenants de l'analyse des fautes. Présentée par certains comme une alternative à l'analyse différentielle pédagogique, et par d'autres comme un complément, il s'agit de mettre en relief la diversité des types de fautes. Il existe d'une part des interférences, et d'autre part des erreurs développementales ou intralinguales. Ces dernières sont des erreurs que, l'on retrouve aussi bien chez les apprenants de L2/LE que chez les enfants acquérant la L1.

Les partisans de l'analyse des erreurs formulent cinq critiques à l'encontre de l'analyse contrastive : a) elle a une vision simpliste de l'acquisition car le fait de comparer deux langues ne signifie pas que les structures parallèles dans les deux langues seront faciles à acquérir et que celles qui sont différentes seront difficiles ; b) elle n'apporte rien à un pédagogue qu'il ne sache déjà ; c) elle ne tient pas compte des variables scolaires ; d) elle présente des lacunes méthodologiques au niveau linguistique ; e) l'interférence n'est pas la seule source d'erreurs.

En retour, on pouvait démontrer sans mal que les premiers relevés de fautes pêchaient au niveau de l'identification des écarts et du niveau de leur exploitation. En effet, une taxinomie de fautes occulte leur systématicité et ne permet pas l'étude contextuelle. Cela étant, cette première génération d'analyses indiquait la voie que les travaux de Corder (1967, 1971) allaient défricher. Pour une vision globale sur le tournant que l'analyse des erreurs a constitué pour l'étude de l'acquisition d'une

L2/LE, nous renvoyons le lecteur à Rojas (1971), Véronique (1975), Py (1975), Porquier (1977) et Perdue (1980) notamment, ainsi qu'à Corder (1980c). Il faut aussi consulter Porquier & Frauenfelder (1980) à propos des enseignants face à l'erreur.

Comme Corder l'affirme, « ma principale objection aux termes *erreur, déviant ou mal formé*³ est que tous dans une plus ou moins grande mesure, préjugent de l'explication des phrases idiosyncrasiques (...) Il s'ensuit que, si nous appelons « déviantes » ou « erronées » les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant, l'explication en est sous-entendue avant même que la description se fasse » (1980a : 21). Il propose de ne pas appeler agrammaticales les phrases idiosyncrasiques des apprenants, car elles peuvent être expliquées comme grammaticales du point de vue de l'IL. Corder distingue les erreurs et les fautes : « aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « fautes » les erreurs de performance, en réservant le terme d'« erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur connaissance transitoire » (1980d : 13). En fait, d'après lui, on a d'un côté les erreurs de performance ou non systématiques, et de l'autre les erreurs de compétence ou systématiques. Les erreurs sont des formes qui, différentes de celles de la LC, sont utilisées de manière constante et structurée par les apprenants, tandis que les lapsus, formes divergentes aussi, sont utilisées de manière a-systématique. La faute en LE peut être commune à l'usage des apprenants et des natifs. « Il vaut mieux les (les erreurs) considérer non pas comme une persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une nouvelle langue (...) Notre position, on l'a bien compris, est que la connaissance de sa L1 par l'apprenant joue un rôle facilitant » (1980d : 15).

Les erreurs sont des indices de l'acquisition en cours. Elles ont une triple signification : a) elles fournissent à l'enseignant --- quand il s'agit d'enseignement guidé --- les indications sur le stade où l'apprenant est arrivé ; b) elles fournissent au chercheur des indices sur la manière dont s'acquiert une langue ; c) elles fournissent à l'apprenant des moyens de vérification des hypothèses sur le fonctionnement de la LC. Corder (1980d) suggère de faire une distinction entre le programme

³ En italique dans le texte.

(*syllabus*)⁴, c'est-à-dire ce qui est donné par l'enseignant, l'entrée ou l'apport (*input*) et la saisie (*intake*) qu'en fait l'apprenant. Il s'agit de distinguer, comme le fait Py (1988), les données (*input*) et les prises (*intake*), afin de différencier les données dans lesquelles l'apprenant est immergé, et leur réinterprétation.

Quant aux productions des apprenants, Corder (1980a) affirme que la langue de l'apprenant est à considérer comme un dialecte. Dans ces **dialectes idiosyncrasiques** parlés par les apprenants, les règles qui sous-tendent le fonctionnement n'appartiennent à aucun dialecte social. Les dialectes d'apprenants ont en commun le fait que certaines des règles qui permettent de les décrire sont propres au sujet. Ce dialecte idiosyncrasique a un triple repérage : son rapport avec la LC, la construction individuelle de l'apprenant et son caractère systémique. Il est aussi instable, d'où la difficulté de le cerner et d'expliquer certains de ses mécanismes.

Pour Corder, il s'agit de tenir compte de toutes les phrases des apprenants : celles qui sont idiosyncrasiques, mais aussi celles qui sont bien formées superficiellement. Il suggère que « toute phrase doit être considérée comme idiosyncrasique jusqu'à preuve du contraire » (Corder, 1980a : 24). Si l'on peut se référer à la LS, on peut reconstruire une phrase⁵, en traduisant littéralement à partir de cette langue, de telle façon qu'elle soit susceptible d'être comparée à la phrase idiosyncrasique de l'apprenant. Il propose comme hypothèse de travail qu'au moins quelques-unes des stratégies adoptées par l'apprenant en L2/LE soient les mêmes que celles qui permettent l'acquisition de la L1, ce qui n'implique pas que la progression de l'apprentissage soit la même dans les deux cas.

L'analyse du dialecte idiosyncrasique comporte trois étapes : a) le recours aux phrases reconstruites ; b) la capacité d'une comparaison quasi bilingue ; c) l'explication. D'après Corder (1980b), il faut aussi procéder à des études longitudinales sur les productions des apprenants. Ces études devraient être conduites selon le protocole suivant : une séquence qui émane de l'analyse de **données textuelles** (les productions des apprenants), et une seconde qui produit des **données intuitionnelles**. Dans ces dernières, il s'agit de solliciter des données sur les

⁴ Nous rappelons que Corder ne se centre ici que sur l'apprentissage guidé, en classe de langues étrangères.

⁵ Une phrase reconstruite est, au sens de Corder (1980a), une traduction, autrement dit, la forme que le locuteur natif aurait produite.

connaissances explicites, d'obtenir de l'apprenant des jugements sur la grammaticalité ou l'acceptabilité de formes linguistiques observés dans son interlangue.

Kellerman (1979), Bailly & Barbier (1980) suggèrent qu'un nombre important d'erreurs sont créatrices, car elles permettent aux apprenants de formuler des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Pour Kellerman (op.cit.), il s'agit, à la suite des travaux de Corder, d'expliquer le dynamisme de l'IL grâce à la compétition de plusieurs hypothèses chez l'apprenant. Deux explications possibles des erreurs sont proposées : celle du transfert des habitudes propres à la L1 sur la L2/LE, c'est-à-dire de l'interférence et celle de traitement cognitif des données et de la formation d'hypothèses.

Pour sa part, Vincent renonce à utiliser le terme d'interférence dans la mesure où dans cette notion il y a l'idée de passivité chez l'apprenant et préfère parler de transfert, notion qui a une connotation positive, comme stratégie d'acquisition d'une L2/LE. Les transferts seraient une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l'appropriation d'une L2/LE. En effet, « les transferts seraient un des procédés d'acquisition de la LE caractérisant une étape de développement d'un certain type d'apprenants. Ils seraient une élaboration structurale, une réflexion sur une structure linguistique possible » (1982 : 31). Comme Othenin-Girard l'écrit, « les erreurs sont les indices privilégiés nous permettant de faire des hypothèses sur ce qui se passe dans le travail d'élaboration (de l'apprenant). Elles nous renseignent aussi sur le fonctionnement du bilingue » (1987 : 11). Pour cette chercheuse, il y aurait deux sortes de stratégies : « intra-langue », comme les processus de simplification ou de généralisation, et « inter-langue », qui permet à l'apprenant d'explorer sa nouvelle langue à partir des connaissances acquises de L1. Pour une discussion plus approfondie sur ces questions, nous renvoyons le lecteur à Pujol (1990).

III. THÉORIES ET MODÈLES

Les premiers travaux de Corder prônant la distinction entre lapsus, faute et erreur et son algorithme d'analyse des erreurs ont renouvelé la pratique des taxinomies de fautes. Ils ont conduit à cette deuxième génération d'analyse des fautes que Porquier (1976) a nommé « l'analyse

des erreurs psycholinguistique ». Dès lors, tout est en place pour que l'on passe d'une recherche sur l'étiologie des erreurs à une étude des productions de l'apprenant pour elles-mêmes.

1. Les systèmes approximatifs

Dans cette phase où Corder semble se référer aussi bien à la conception sausurienne de la langue qu'à la notion chomskyenne de compétence — par la suite, il sera plus nettement chomskyen — cet auteur pose que les erreurs entretiennent des rapports de valeurs avec les fonctionnements corrects pour constituer le système propre de l'apprenant, système éminemment labile du fait de l'apprentissage et de l'enseignement. Alors que Corder parle de compétence transitoire (*transitional compétence*, Corder, 1967), de dialecte idiosyncrasique (*idiosyncratic dialect*, Corder, 1971), Nemser désigne le même phénomène sous le terme de système approximatif (*approximative system*, Nemser, 1971), formule traduite par Noyau (1976) par *système approché*.

Nemser (op.cit.) envisage le processus d'apprentissage d'une L2/LE comme le passage par une série de systèmes approximatifs. Il indique d'ailleurs que certains de ces systèmes sont susceptibles de se stabiliser. Il cite à ce propos les parlars de certaines communautés émigrantes aux Etats-Unis.

De tous les termes proposés à cette période pour caractériser les connaissances linguistiques labiles de l'apprenant, c'est peut-être l'un des moins heureux, celui d'interlangue, proposé par Selinker (1972) qui va rester.

2. La théorie de l'interlangue

Selinker, qui présente pour la première fois sa théorie oralement en 1967, a été très influencé d'une part, par Chomsky (1965) et d'autre part, par Weinreich (1953/68), en empruntant au premier l'innéisme et au deuxième le concept d'identification interlinguale.

L'hypothèse de l'IL (interlangue) se présente comme une théorie psycholinguistique de l'apprentissage des L2/LE. Le point de départ est constitué par la notion d'identification interlinguale (notion définie par Weinreich en termes d'identification d'unités d'une langue à celle

d'une autre langue par le bilingue). Selinker pose que ces phénomènes doivent avoir leur siège dans une structure psychologique latente, différente de la structure linguistique latente (*latent language structure*) postulée par Lenneberg (1967) pour l'acquisition du langage, et qui n'est activée qu'après la puberté lors de l'apprentissage des L2/LE. Cette structure psycholinguistique latente constitue la symétrie de la structure gouvernant l'acquisition du langage postulée par les innéistes, et explique l'appropriation d'une L2/LE après la puberté.

Selinker définit l'IL comme une variété d'apprenant qui n'a pas encore atteint la fluidité de la LC. Il la définit aussi comme la structure psychologique qui est activée lors de la production en L2/LE. Cette structure est composée d'éléments linguistiques et de processus. Pour Selinker, l'IL, résultat d'identifications interlinguales, est le produit de **cinq processus** centraux :

a) le transfert linguistique (*language transfer*) : des items, des règles et des sous-systèmes de l'IL peuvent être le résultat d'un transfert à partir de la L1 ;

b) le transfert de formation (*transfer of training*) : des éléments de l'IL peuvent être le résultat des caractéristiques du processus pédagogique suivi lors de l'apprentissage de la L2/LE ;

c) les stratégies d'apprentissage de la L2/LE (*strategies of second-language learning*) : des éléments de l'IL peuvent être le résultat d'approches spécifiques du matériel à apprendre, les stratégies d'apprentissage seraient l'ensemble des procédures employées pour structurer de l'information ;

d) les stratégies de communication en L2/LE : (*strategies of second-language communication*) : des éléments de l'IL peuvent être le résultat des différentes manières dont les apprenants communiquent avec des locuteurs natifs de la LS, les stratégies de communication seraient l'ensemble des procédures utilisées pour résoudre un problème de communication ;

e) la surgénéralisation de matériel linguistique de la LC : (*overgeneralisation of the target language linguistic material*) : des éléments de l'IL peuvent être le résultat de surgénéralisations (ou d'analogies) des règles de la LC.

Même si la notion d'IL a été appliquée essentiellement à l'acquisition d'une LC chez les adultes, Selinker, Swain & Dumas (1975) l'ont étendue aux performances des enfants pour caractériser la systématité

de leurs productions. Cette systématique ne peut pas être expliquée par des règles grammaticales, mais par le recours à des stratégies (activités cognitives impliquées dans les productions langagières en L2/LE) telles que le transfert, la surgénéralisation et la simplification. Pour ces auteurs, les interférences entre deux langues sont probablement plus nombreuses lorsqu'il n'y a pas de contact quotidien avec la L2/LE, par exemple lorsque l'apprenant de L2/LE assiste seulement à des cours de cette langue dans son propre pays.

Soulignons ici que l'étude de l'IL (ou des interlangues) est à la base d'un grand nombre de recherches sur l'acquisition d'une langue autre que la L1. Cette notion a défini un champ autonome de recherches. Comme le souligne Py (1982) dans une étude théorique sur le statut épistémologique de l'IL, celle-ci est une manifestation particulière du langage, raison pour laquelle un bon nombre de chercheurs s'y intéressent. Pour de plus amples renseignements, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Tarone (1988) où de nombreuses recherches (aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte) sont largement présentées, discutées et évaluées.

3. La construction créative

Bien que travaillant avec une population différente (enfants hispanophones et sinophones acquérant l'anglais en Californie), la conception, les hypothèses et conclusions de Burt & Dulay (1974, 1975) sont proches, voire identiques, de celles de Corder (qui a puisé des éléments dans leurs travaux pour étayer ses thèses), dans le sens où elles se rapprochent des thèses nativistes sur l'acquisition. La position de ces auteurs tient dans la formule suivante : le procès d'acquisition d'une L2/LE par le sujet non pubère est une création comparable en certains aspects à l'acquisition du langage, à cette différence près que l'enfant acquérant une L2/LE dispose d'une plus grande maturité cognitive et d'une expérience de l'apprentissage linguistique. Dulay & Burt (op.cit.) explicitent la notion de construction créative en ces termes : les enfants reconstruisent des règles pour les énoncés langagiers entendus, guidés en cela par des mécanismes innés universels qui déterminent leurs stratégies de saisie des données et qui agissent de telle sorte que le hiatus existant entre les données langagières auxquelles ils sont soumis et leurs propres productions se trouve graduellement comblé. Cette construction est appelée créative parce que certains des énoncés pro-

duits par les enfants apprenant une L2/LE ne se calquent sur aucun modèle fourni par des locuteurs natifs, adultes ou enfants.

4. Le modèle de la pidginisation et de la créolisation

L'intérêt d'établir de relations entre les études d'interlangues d'une part et celles portant sur les créoles et les pidgins d'autre part, réside dans le fait de pouvoir explorer les continuités et les discontinuités entre systèmes linguistiques. Le rapprochement que « créolistes » et « acquisitionnistes » ont pu faire entre les processus d'acquisition d'une L2/LE et la genèse linguistique (créolisation et pidginisation) a été rendu possible d'une part, grâce à la notion de continuum linguistique introduite par Bickerton (1975) et reprise par Corder (1977) en termes de continuum d'apprentissage et, d'autre part, grâce aux travaux sur les types de changement que la créolisation met en jeu (voir Hymes (Ed.) (1971) et Valdman (Ed.) (1977), entre autres). Comme Véronique le suggère, « l'intérêt de la confrontation est de situer le mouvement de constitution de connaissances en langue étrangère dans une dynamique linguistique. Ainsi peut-on préciser l'idée de Corder d'un continuum de développement de l'interlangue qui serait en relation tout en s'en différenciant, avec un continuum d'évolution linguistique tel celui de sociétés post-créoles » (1989/90 : 32).

Bickerton (1975) a été l'un des premiers à attirer l'attention sur les convergences entre l'apprentissage des L2/LE et le cycle évolutif postulé qui semble conduire d'un pidgin à un créole et à son éventuelle décréolisation. Bickerton (1975) décrit le procès de **pidginisation** — procès de simplification, d'adaptation d'une langue partagée entre locuteurs alloglottes de L1 différentes pouvant admettre l'émergence d'une forme linguistique stable, le pidgin — comme un cas d'apprentissage de L2/LE à entrée restreinte (*restricted input*). Quant à la **créolisation** — processus de substitution linguistique et d'appropriation d'un idiome de contact par un groupe social — il s'agirait selon Bickerton de l'acquisition d'un idiome premier à entrée restreinte.

Bickerton suggère que l'analogie entre l'acquisition des L2/LE et le cycle vital des créoles s'applique tout particulièrement en matière de décréolisation. On y constate la même prolifération de variétés intermédiaires entre la variété de départ ou basilecte et la LC ou acrolecte. Le continuum produit lors de la tentative d'appropriation d'une L2/LE par

des adultes ne se différencie du processus de décréolisation que sur deux points. D'une part, les apprenants de L2/LE constituent rarement des communautés d'apprenants et d'autre l'apprentissage d'une L2/LE est un mouvement volontaire, ce qui n'est guère l'évolution du basilecte à travers les mésolectes vers l'acrolecte. Cela étant, Stauble (1978) a appliqué avec une certaine réussite la notion de continuum à la dynamique de l'acquisition de l'anglais, L2.

Schumann (1978) a été conduit, indépendamment de Bickerton, à penser que les premières étapes de l'appropriation d'une L2/LE se caractérisent par un procès de pidginisation. Cette tendance se trouve renforcée sous certaines conditions psychosociales et sociolinguistiques qu'il désigne sous les termes de **distance sociale** et de **distance psychologique**. Citons Perdue, « pour Schumann, si certaines caractéristiques du « milieu social » où se parle la langue étrangère sont perçues par l'apprenant adulte comme très éloignées du milieu de sa culture maternelle, cette distanciation (psycho-sociale, donc) amènera à restreindre aux besoins purement instrumentaux ses contacts avec la langue et ses locuteurs, provoquant ainsi l'arrêt de l'acquisition linguistique à un stade rudimentaire où la production de l'apprenant aura les caractéristiques d'un pidgin » (1990:17). Selon Schumann donc, l'importance des faits de pidginisation dans l'IL de l'apprenant est directement proportionnelle à la distance sociale et psychologique séparant l'apprenant de la communauté des locuteurs de la LC.

Le modèle de la pidginisation et de la créolisation a été modifié par la suite par Andersen (1979) et Schumann dans le sens suivant. Les premières étapes de l'appropriation d'une L2/LE, étapes de naturalisation (*nativisation*), de constitution d'une norme interne sont des moments où un procès de pidginisation est à l'œuvre. A ces phases succèdent une dénaturalisation (*dénativisation*) où il s'agit d'acquérir une norme extérieure. A ce stade, les faits linguistiques d'acquisition rappellent ceux de la décréolisation. Schumann pose que le progrès dans la L2/LE ne s'effectue qu'en relation avec la réduction des distances sociales et psychologique originelles, c'est-à-dire en fonction du degré d'acculturation.

Les travaux des créolistes travaillant dans le domaine des « créoles français » conduisent à nuancer fortement les thèses de Bickerton et surtout de Schumann. Il n'existe sûrement pas d'identité de processus entre la créolisation et l'acquisition d'une L2/LE mais dans ces deux cas de figure, il s'agit de dynamiques linguistiques qui sont susceptibles

au moins formellement, de présenter des analogies (cf. Véronique 1987, 1989/90 ; Chaudenson 1978, 1983, 1989 ; Tabouret-Keller 1979).

5. La théorie de Krashen

Le modèle du moniteur (*Monitor Model*) a été proposé par Krashen dans une série d'articles et de livres (voir notamment 1976, 1977, 1981, 1982). Il propose une théorie de l'acquisition d'une L2/LE qui souhaite influencer l'enseignement. Il construit sa théorie sur cinq hypothèses :

- hypothèse d'acquisition/apprentissage (*Acquisition-learning Hypothesis*) ;
- hypothèse du moniteur (*Monitor Hypothesis*) ;
- hypothèse d'un ordre naturel (*Natural Order Hypothesis*) ;
- hypothèse de l'apport ou de l'entrée (*Input Hypothesis*) ;
- hypothèse du filtre affectif (*Affective Filter Hypothesis*).

Dans la première hypothèse ou **hypothèse d'acquisition/ apprentissage**, cet auteur soutient que les apprenants (adultes et enfants) ont deux manières différentes et indépendantes de développer une compétence en L2/LE. D'une part l'acquisition (*acquisition*), qui est un processus inconscient, identique au processus par lequel les enfants acquièrent la L1, et d'autre part l'apprentissage (*learning*), qui est un processus conscient résultant de connaissances métalinguistiques ; ce dernier processus se manifeste par la mise en place d'un moniteur, c'est à dire d'un système d'ajustement conscient de la performance. Krashen différencie ainsi, non seulement ce qui est conscient de ce qui est inconscient, mais aussi l'acquisition en milieu naturel, où les apprenants accordent de l'importance à la signification (*meaning*) et non à la forme, de l'apprentissage (plus ou moins guidé) où ce qui est central est la détection et la correction des erreurs.

Le premier couple de notions (conscient/inconscient) pose des problèmes d'interprétation. La deuxième dichotomie postule deux processus clairement distincts selon les lieux et les circonstances. L'acquisition (processus inconscient qui se ferait à l'insu de l'apprenant) se développe grâce aux interactions verbales et donne à l'apprenant un certain sentiment de ce qui est grammaticalement acceptable. L'apprentissage (conscient) est le processus explicite qui fait appel aux

savoirs constitués sur la langue et développe un jugement grammatical. Krashen (1982) reconnaît que parfois il y a acquisition sans apprentissage : on parle une langue, mais on n'en connaît pas les règles, cela aussi bien chez l'apprenant que chez le natif. Parfois l'apprentissage ne devient jamais acquisition : on connaît les règles, mais on continue à ne pas les utiliser dans les productions verbales.

Le couple acquisition/apprentissage — quoique d'une extrême importance — présente donc, une conceptualisation qui peut être critiquée, comme le signalent Besse & Porquier : « si d'un point de vue heuristique il est légitime et utile de postuler une distinction entre acquisition et apprentissage, il n'en va pas nécessairement de même d'un point de vue didactique. La dichotomie acquisition/apprentissage rend mal compte de ce qu'on peut observer dans une classe de langue : il n'y a pas vraiment de solution de continuité entre ces deux processus, et toute acquisition implique un certain apprentissage. L'appropriation de la langue étrangère s'y développe à travers des processus qui mêlent constamment les deux processus krashéniens » (1984 : 79).

Sur la relation entre l'acquisition chez l'enfant et chez l'adulte, Krashen (op.cit.) affirme que les deux se font de la même manière, c'est-à-dire grâce au DAL (*LAD, Language Acquisition Device*). Autrement dit, que si les enfants sont capables d'acquérir leur L1, les adultes sont aussi capables d'acquérir une L2/LE. Il explique les différences observées dans l'acquisition chez les enfants et chez les adultes par la variabilité de performances, variabilité qui est due aux contextes d'utilisation des langues. Rappelons que Krashen se base en grande partie sur les résultats obtenus par Burt & Dulay (1974, 1975) à propos de l'acquisition de l'anglais chez des enfants sinophones et hispanophones en bas âge.

Selon la deuxième hypothèse ou **hypothèse du moniteur**, « learning has only one function, and that is a Monitor or editor and that learning comes into play only to make changes in the form of our utterances, after it has been produced by the acquired system » (Krashen, 1982 : 15). L'apprentissage viendrait en deuxième position par rapport à l'acquisition. Il s'agit d'une hypothèse qui a beaucoup de poids pour l'enseignement, lequel a pour but, d'après Krashen, la communication et non l'apprentissage de règles. Cette hypothèse s'applique à la production et non à la compréhension. Deux points sont gênants dans une telle hypothèse. D'une part, le poids accordé

aux règles qui, sont toujours présentes dans sa théorie, bien que l'auteur affirme qu'elles ne sont pas importantes pour la communication. D'autre part, on sait que la compréhension (de la L1 ou de la L2/LE) est antérieure à la production.

Dans cette optique, trois conditions sont nécessaires pour la mise en œuvre du moniteur: a) le temps: pour utiliser les règles de manière consciente, il faut un certain délai; b) l'accent ou la fixation sur la forme (*focus on form*): l'apprenant est dans une situation qui requiert de la vigilance linguistique; c) la connaissance de la règle qui permettra la production de l'énoncé. Krashen accepte l'existence de différences individuelles. Ainsi, il considère qu'il y a trois types d'apprenants: a) les sur-utilisateurs (*monitor over-users*): ce sont les apprenants qui sont constamment en train de réfléchir à la connaissance de la L2/LE, et qui ont une production hésitante avec des auto-corrrections; b) les sous-utilisateurs (*monitor under-users*): ce sont les apprenants qui refusent toutes les connaissances sur la langue et qui produisent en se fondant sur leur sentiment linguistique; c) les utilisateurs optimaux (*optimal monitor user*): ce sont les apprenants qui utilisent le moniteur quand cela est adéquat et sans interférer avec la communication.

Quant aux différences entre les enfants et les adultes, Krashen (1982) suggère que les adolescents et les adultes acquièrent plus rapidement que les enfants une L2/LE, tandis que ces derniers obtiennent une meilleure réalisation en L2/LE. Cet auteur distingue donc la fluidité et la qualité de production; autrement dit, il discrimine entre les premiers moments d'acquisition où les adolescents et les adultes seraient meilleurs, et les moments tardifs et durables de cette acquisition où les enfants offriraient et auraient de meilleures performances. Ceci va dans le même sens que les résultats obtenus par Ervin-Tripp (1974) dans une recherche sur l'acquisition d'une L2 chez des enfants âgés d'au moins 10 ans, ainsi que chez des enfants d'âge inférieur à 10 ans, où elle met en évidence que les premiers acquièrent mieux et plus vite la L2 que les seconds.

La troisième hypothèse ou **hypothèse d'un ordre naturel** postule que les apprenants acquièrent les règles d'une langue dans un ordre prédictible. Cet ordre naturel impliquerait que les séquences d'acquisition d'une L2/LE seraient toujours les mêmes. Autrement dit l'acquisition se ferait indépendamment de l'ordre dans lequel les différentes structures de la L2/LE seraient présentées en classe (*teaching*). Pour une discus-

sion plus détaillée, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de Krashen lui-même (1981, 1982), ainsi qu'à la discussion proposée dans les ouvrages de McLaughlin (1978, 1984, 1987) et Ellis (1987). On peut aussi consulter Burt, Dulay & Hernández-Chávez (1975) et Hakuta & Cancino (1977) pour les séquences d'acquisition d'une L2/LE.

La quatrième hypothèse ou **hypothèse de l'apport ou de l'entrée** découle de l'hypothèse précédente, et postule que le traitement des données se fait à partir de l'entrée. Les données sont accessibles si elles réunissent deux conditions : elles doivent être intelligibles (dotées de significations pour les apprenants) et doivent être marquées affectivement. Pour Krashen, les productions langagières sont le résultat de l'acquisition et non la cause. Parler ne peut pas être appris/enseigné directement ; la compétence se construit à partir d'une entrée intelligible, autrement dit par la construction de significations nouvelles dans le cadre d'interactions avec les autres. L'intelligibilité de l'entrée est ainsi la voie royale vers l'acquisition, de telle manière que l'information sur la grammaire de la LC est automatiquement disponible quand l'input est compris.

A l'appui de cette hypothèse, il donne l'exemple des enfants qui lors d'un changement de langue et de pays gardent le silence pendant une certaine période pendant laquelle ils construisent leur compétence par le biais de l'écoute de la LC. Selon Krashen, les enfants plus âgés progressent plus rapidement dans les premières étapes (voir supra), car ils obtiennent davantage d'input intelligible. Pour lui, les effets d'exposition à une nouvelle langue dans le pays où on la parle, sont un facteur important dans l'acquisition, sauf chez les migrants, dans la mesure où ces derniers utilisent, d'après Krashen, moins la langue du pays de résidence que celle du pays d'origine ; le manque d'accès à des données linguistiques intelligibles freinerait ou gênerait leur développement. Si cela est vrai en partie, il ne'n reste pas moins que la situation des migrants est bien plus complexe que la simple réduction à une question d'input intelligible.

La cinquième et dernière hypothèse est l'**hypothèse du filtre affectif** qui s'ajoute à celle de l'input intelligible. En effet, la compréhensibilité de l'input n'est pas suffisant si des facteurs affectifs freinent l'acquisition. Autrement dit, les facteurs affectifs jouent un rôle très important dans l'acquisition de la LC. Nous partageons cette analyse, mais nous constatons que Krashen ne fournit pas une explication satis-

faisante sur la manière dont les facteurs affectifs interviennent dans le développement langagier d'une L2/LE.

Le modèle de Krashen a vu son application pédagogique, surtout en Amérique du Nord, mais aussi en Europe, dans l'approche dite naturaliste sous la forme de la méthode communicative. Or on peut porter un certain nombre de critiques : a) le modèle est élaboré de manière trop général ; b) les différentes hypothèses sont énoncées un peu rapidement et sans une réelle base empirique ; c) les notions utilisées sont parfois sommairement définies ; d) des recherches empiriques ne corroborent pas les idées annoncées théoriquement par Krashen ; e) l'opposition entre acquisition et apprentissage n'est pas suffisamment adéquate pour rendre compte du processus d'appropriation linguistique en milieu guidé.

6. Le modèle neurophysiologique de Bouton

Pour Bouton (1969, 1973, 1974), l'acquisition d'une L2/LE est une démarche difficile qui nécessite une rééducation de l'apprenant. Tout apprenant dispose au départ d'un ensemble de conduites verbales reposant d'une part, sur un double système de liaisons perceptives motrices (S.P.M.) et conceptuelles motrices (S.C.M.) — c'est un système d'analyse du réel — et d'autre part, sur un second système, système de synthèse déterminant l'organisation spatio-temporelle des énoncés selon les régularités de la langue (S.O.S.T.).

D'après ceci, apprendre une langue étrangère, c'est :

- réorganiser les processus perceptifs (le S.P.M.) pour aboutir à de nouveaux automatismes audito-moteurs ;
- restructurer les relations pensée-langue (le S.C.M.) en fonction des structures et de l'organisation interne de la langue cible (S.O.S.T.).

Confronté au nouvel idiome, l'apprenant développe un système réactionnel temporaire (S.R.T.) renforcé par le jeu de l'interférence de la L1 et de l'analogie en L2/LE, que l'enseignement doit rééduquer.

Le modèle de Bouton accorde une grande importance aux mécanismes d'acquisition qu'il définit comme le couplage de processus intellectuels de découverte des structures de la LC et de phénomènes neurophysiologiques permettant l'automatisation du donné verbal. Selon Bouton, deux types de mécanismes interviennent aux trois moments de l'acquisition qu'il croit pouvoir déceler : les mécanismes premiers et les mécanismes de synthèse. Aux moments de la restitution et de

l'intégration, deux des trois phases de l'acquisition, correspondent des mécanismes neurophysiologiques responsables des schémas audito-moteurs et au moment de l'assimilation, interviennent des mécanismes intellectuels tels l'aptitude à abstraire, la généralisation et la systématisation.

Parmi les mécanismes de synthèse intervenant aux différents moments de l'acquisition, Bouton relève les fonctionnements suivants :

- la subjectivisation de l'acquis, c'est-à-dire la façon dont un apprenant se saisit des mots fréquents et/ou disponibles dans son secteur d'intérêt particulier;
- le recodage, c'est-à-dire la grammaire minimale, l'infra-système dont se dote le sujet pour communiquer en L2/LE ;
- l'auto-contrôle, c'est-à-dire la vigilance que le sujet exerce sur sa production en fonction de l'infra-système dont il est parvenu à se doter. L'auto-contrôle conscient devient inconscient au fur et à mesure que le savoir verbal en L2/LE s'automatise.

L'intérêt principal des propositions de Bouton est de mettre en relief le rôle des mécanismes neurophysiologiques et cognitifs dans l'appropriation d'une L2/LE. Cette dimension est à tort ou à raison absente des autres propositions de modélisation présentées ici.

7. La grammaire chomskyenne et l'acquisition des langues étrangères

Comme nous l'avons vu précédemment la théorie de Chomsky a exercé une certaine influence sur les travaux de Corder et de Selinker. Elle a déterminé pour partie certaines des premières interrogations théoriques dans le domaine. C'est le sens du débat initié par Adjémian (1976) sur les propriétés de l'IL en tant que langue naturelle. On pourrait attribuer à l'influence de la théorie de Chomsky dans le champ des études de l'appropriation des L2/LE — influence grandissante si l'on en croit la publication d'ouvrages récents tels Gass & Schachter (Eds) (1989) ou Flynn & O'Neill (Eds) (1988) — deux types de travaux spécifiques : la mise en relation des propriétés de la grammaire universelle et des faits attestés dans le procès d'appropriation d'une L2/LE d'une part, et l'évaluation de la pertinence de propriétés grammaticales générales dans l'acquisition de la grammaire d'une L2/LE d'autre part. Ces deux types d'interrogations sont bien évidemment complémentaires ; le premier type est orienté vers la formulation d'une théorie de l'acquisition d'une L2/LE et la seconde vers une théorie du langage.

Il n'est pas concevable dans les limites de ce cahier de préciser davantage l'influence de la théorie chomskyenne dans le champ de l'étude des L2/LE. Notons seulement que les points de vue concernant la possibilité pour l'apprenant d'une L2/LE de recourir aux principes et contraintes de la grammaire universelle dans sa tâche d'apprentissage sont divergents. Différemment, Sharwood Smith (1988) et White (1990) considèrent qu'un tel accès est possible tandis que Clahsen (1990) soutient la position inverse. A un niveau plus empirique, depuis Schachter (1974), des travaux concernant les jugements métalinguistiques des apprenants d'une L2/LE se sont développés essentiellement sous l'impulsion des travaux chomskyens. De tels travaux se poursuivent et se sont enrichis de la nécessité de distinguer les rôles respectifs du traitement des données dans une tâche de perception de la grammaticalité d'énoncés isolés et des facteurs grammaticaux proprement dits (cf. Schachter & Yip, 1990).

En résumé, la grammaire chomskyenne ne propose pas un modèle de l'acquisition *sui generis* ou importé d'ailleurs; elle demeure attachée cependant, à l'innéisme et au rôle de la grammaire universelle. Elle interroge plutôt le champ de l'acquisition des L2/LE sur la validité de son travail de construction théorique. Certains tenants du chomskysme soutiendraient qu'il n'y a pas de possibilité de théorie hors du modèle de Chomsky (cf. Gregg, 1989). La grammaire chomskyenne propose au demeurant, tout un ensemble de principes et de paramètres grammaticaux dont on pourrait vérifier les fonctionnements dans les interlangues.

IV. LE DÉVELOPPEMENT DES RECHERCHES EMPIRIQUES

A la fin des années 70 et dans les années 80, d'importantes recherches de terrains ont été entreprises en Europe et aux Etats-Unis. Après une phase de polémiques autour des modèles et des hypothèses explicatives, discussions étayées essentiellement par des données recueillies en classe de langues, il a semblé nécessaire de se confronter à des terrains, essentiellement des situations d'apprentissage en milieu urbain avec des travailleurs étrangers pour principaux acteurs.

1. Les études menées aux Etats-Unis

De nombreuses recherches empiriques ont été faites dans ce pays, on mentionnera les travaux de Schumann (1978) et Huebner (1983), à la fois à cause des méthodologies d'analyse mises en œuvre et de l'influence de ces travaux dans le champ. Dans le cadre d'un programme plus vaste d'étude de l'appropriation de l'anglais par des hispanophones, Schumann (op.cit.) a entrepris l'une des premières recherches longitudinales dans le domaine de l'anglais L2 sur Alberto, hispanophone âgé de 35 ans, apprenant en milieu naturel.

Cet auteur analyse dans le détail divers fonctionnements de l'IL d'Alberto. Il adopte une perspective formelle. Il relève ainsi qu'Alberto commence par employer la négation *no* de façon extrapropositionnelle avant d'acquérir des formes figées de la négation avec l'auxiliaire *do*. Ce cheminement n'est pas sans ressemblance avec le fonctionnement des pidgins et créoles à base lexicale anglaise. De là, la formulation de l'hypothèse que nous avons évoquée supra.

L'étude de Huebner (op.cit.) est aussi longitudinale. Elle est consacrée à l'apprentissage de l'anglais par un adulte cambodgien à travers ses relations sociales. Tout comme Schumann, Huebner a conduit des études sur certains marqueurs de l'anglais. Ces résultats confirment en général ceux de Schumann. La différence essentielle entre les deux travaux réside dans le cadre descriptif. En effet, Huebner a pris le parti d'aborder les données recueillies dans une perspective fonctionnelle inspirée de Bickerton (1981). Il observe d'ailleurs dans le fonctionnement de l'IL de cet apprenant des faits qui confirment les thèses de Bickerton sur le rôle des primitifs sémantiques dans la genèse des langues.

2. Le projet H.P-D

Le projet *Heidelberger Forschungsprojekt «Pidgin Deutsch»* (H.P.-D, 1974-78) mené sous la direction de Klein(cf. *Heidelberger Forschungsprojekt «Pidgin-Deutsch»* (1986) parmi d'autres), secondé par Dittmar, porte sur l'acquisition de l'allemand en milieu naturel par des adultes de bas niveau de qualification. L'étude est transversale et porte sur 48 informateurs (24 hispanophones et 24 italoophones). Les données obtenues sont conversationnelles. La recherche a été faite en

deux temps : tout d'abord avec les 48 informateurs et deux ans et demi après, avec 12 personnes. Klein et Dittmar ont travaillé dans une perspective de grammaire des variétés. Les analyses sont rendues plus faciles par la constitution d'un index syntaxique. Une centaine de phrases (15 minutes d'entretien) par informateur ont été sélectionnées. Les types de règles syntaxiques utilisées ont été analysés; cela a permis de calculer un indice syntaxique et de proposer un classement implicationnel des règles pour chaque informateur. Les étapes d'acquisition ont été dégagées à partir de l'élaboration des matrices de règles. On dispose de deux types d'information par informateur : un indice syntaxique et un classement implicationnel des règles occurrentes (relation entre les différentes règles). Ces résultats ont été mis en rapport avec des variables sociologiques. L'originalité de cette recherche est d'ailleurs d'avoir mis en rapport des **facteurs linguistiques** et des **facteurs sociaux**.

Dans le rapport final, Klein & Dittmar (1979) concluent que les facteurs extralinguistiques, comme l'âge des informateurs, la durée du séjour dans le pays et surtout le contact avec des locuteurs de la LC (d'après les auteurs, les informateurs qui acquéraient le mieux l'allemand étaient ceux qui passaient leur **temps de loisirs** avec des germanophones) sont plus importants que les facteurs linguistiques dans l'appropriation de la LC. Ils ont mis en évidence, que les deux premières années de séjour dans le pays de travail sont déterminantes pour l'acquisition de la L2/LE. Les six variables suivantes dans l'ordre sont en corrélation avec les indices syntaxiques étudiés : a) le contact avec des germanophones pendant les loisirs; b) l'âge au moment de la migration (ceux qui acquéraient le mieux l'allemand étaient arrivés en Allemagne avant l'âge de 22 ans); c) le contact avec des germanophones sur le lieu de travail; d) la formation professionnelle antérieure à la migration; e) le degré de scolarité; f) la durée du séjour. Ce dernier facteur n'est donc pas un facteur déterminant dans la réussite linguistique dans ce type d'étude. Ces résultats ont été très importants lors de l'élaboration du projet ESF mis en place, entre autres, par Klein.

3. Le projet Z.I.S.A.

Le projet *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* (Z.I.S.A.), commencé en 1975 sous la direction de Meisel, combine une

étude transversale auprès de 45 apprenants adultes et une étude longitudinale. Cette dernière fut entreprise auprès de 12 informateurs, travailleurs migrants originaires d'Espagne et d'Italie. Le début de l'étude a commencé avec leur arrivée en Allemagne. L'enquête s'est poursuivie sur une période d'environ deux ans, et a porté sur l'appropriation des règles syntaxiques de l'allemand à l'aide d'un modèle multidimensionnel de l'acquisition intégrant des rapports implicationnels entre règles et des stratégies de mise en œuvre en fonction de variables extralinguistiques. Dans cette perspective, la production en L2/LE est le résultat de l'état des connaissances des règles de la langue et de la propension à les mettre en œuvre.

Etudiant l'acquisition de l'ordre des mots en allemand, le projet a dégagé la séquence développementale suivante :

- ordre neutre des constituants (SVO) (Sujet, Verbe, Objet) ;
- déplacement des adverbiaux en position initiale de phrase (ADV-PREP) (adverbe, Préposition) ;
- déplacement des particules (préfixes détachables, participes, infinitifs) en position finale (PART) (Particule) ;
- inversion du sujet quand les compléments précèdent le groupe sujet-verbe ou dans les interrogatives (INV) (Inversion) ;
- les adverbiaux sont placés facultativement entre le verbe tensé et l'objet.

Il été montré que cet ordre de développement se vérifiait dans d'autres études sur l'allemand et il n'était pas incompatible avec les stratégies de traitement dégagés par les psycholinguistes.

4. Le projet de la Fondation Européenne de la Science (ESF)

Nous nous attarderons davantage sur le projet ESF que nous ne l'avons fait pour les travaux précédents dans la mesure où ce projet constitue une étape très importante dans l'étude de l'appropriation d'une L2/LE par des adultes, et aussi parce que l'un de nous y a participé directement. Son ampleur nous obligera à le présenter de manière nécessairement succincte cependant. Néanmoins, seront présentées les grandes lignes du projet (§4.1), les hypothèses formulées dans le cadre du programme (§4.2), la méthodologie utilisée (§4.3), les principaux résultats obtenus dans l'étude translinguistique de l'acquisition des moyens de la référence spatiale (§4.4), de la référence temporelle (§4.5)

et les principaux résultats concernant la structuration de l'énoncé dans l'acquisition (§4.6). Nous terminerons par un bilan (§4.7).

4.1 Présentation

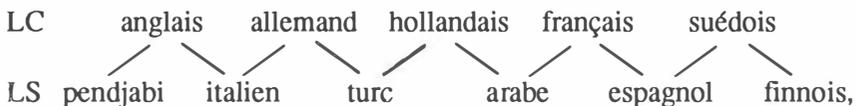
Le programme de recherche de la Fondation Européenne de la Science (ESF) *Acquisition d'une langue seconde par des adultes immigrés* (1981-87) (cf. Perdue (1982, 1986) par exemple) s'est assigné l'objectif suivant :

– décrire l'appropriation non guidée des langues de pays de travail par des adultes monolingues peu scolarisés, et expliquer le cours de leur acquisition des LC (langues cibles).

Pour atteindre un tel objectif, on s'est proposé plus précisément de :

- a) décrire la nature des échanges entre informateurs et linguistes autochtones mais aussi entre informateurs et personnes extérieures au projet dans le cadre de rencontres provoquées ou fortuites (il s'agit ici de décrire les régulations des interactions et d'observer la gestion du sens par le biais des échecs et des réussites communicationnels) ;
- b) fournir des indications sur les activités référentielles des apprenants en LC, référence aux personnes et aux choses, mais aussi ancrage spatio-temporel des énonciations ;
- c) caractériser les structurations des énoncés des apprenants dans l'interaction.

Le dispositif retenu : une **enquête longitudinale** auprès d'un groupe limité d'informateurs de LS (langues sources) différentes et apprenant de LC contrastées, soit :



complétée par une **enquête transversale** auprès d'un groupe de contrôle, permet :

- a) de préciser la contribution des LS (interférence et transfert) et des LC (analogie et généralisation) dans le cours de l'acquisition ;
- b) de dégager des identités translinguistiques dans l'appropriation de diverses fonctions linguistiques ;

c) d'expliquer les différences avérées entre l'apprentissage non guidé de plusieurs LC non seulement par l'influence de facteurs externes tels la motivation à apprendre ou les contacts du migrant avec la communauté autochtone, mais aussi par des raisons de typologie linguistique.

Le projet ESF présente plusieurs aspects remarquables par rapport à ses devanciers. En premier lieu, on soulignera l'ampleur du projet : recueillir de façon coordonnée des données sur une période d'environ **30 mois** auprès de quarante locuteurs parlant **6 LS** différentes. On notera qu'un tel dispositif permet donc, de comparer l'acquisition de LC typologiquement différentes et de disposer de points communs à la fois par les LS des apprenants et par le dispositif d'observation retenu, pour apprécier les faits dégagés. Ainsi, il est intéressant d'observer la façon dont des arabophones s'approprient deux langues typologiquement disjointes, le français et le hollandais — la présence des apprenants turcophones et hispanophones servant ici de contrôle. Inversement, l'appropriation du français par des locuteurs de langues proches ou distantes, l'espagnol et l'arabe marocain peut s'avérer riche d'enseignements.

Troisièmement, on notera que le protocole d'enquête a prévu des interactions avec des enquêteurs spécialisés mais aussi avec des non linguistes, des tâches quasi-expérimentales et des conversations, des enregistrements et des observations participantes. On a pu de la sorte recueillir une grande variété de données linguistiques.

Outre son caractère longitudinal, translinguistique et coordonné, le programme se recommande par une quatrième qualité : l'existence d'un groupe de contrôle. La constitution de ce groupe d'informateurs non assujettis à l'enquête longitudinale et comparable au groupe enquêté a permis d'évaluer l'effet d'enquête.

4.2 Hypothèses

Le programme a tenté d'évaluer la contribution des facteurs suivants :

- l'influence de la L1 ;
- la L2/LE comme espace linguistique à explorer ;
- les représentations métalinguistiques ;
- les insuccès et les incompréhensions en communication exolingue (voir chapitre III §I.3) ;

- les possibilités et les désirs de communiquer avec des locuteurs de la LC ; sur le cours de l’acquisition (ordre d’appropriation des items et des règles) sur son rythme et sur les éventuelles stabilisations constatées.

4.3 Méthodologie

40 apprenants ont été suivis dans les différents lieux d’enquêtes pendant une période d’environ 30 mois, divisée en trois cycles de neuf rencontres. Comme indiqué plus haut, les enquêtés ont participé à une grande variété de tâches : conversations avec divers interlocuteurs, récit d’un montage de film, tâches quasi-expérimentales, jeux de rôle, auto-confrontation etc. Certaines rencontres ont aussi été magnétoscopées.

Les données recueillies ont été transcrites et saisies sur support informatique. Le mode de transcription retenu privilégie la saisie exacte du verbal et certains aspects du supra-segmental. La méthode d’analyse linguistique retenue est fondamentalement onomasiologique (Trévisé & Porquier, 1985) ; cela étant, ce principe s’applique différemment selon les secteurs d’analyse. Les domaines suivants ont fait l’objet d’analyses :

- la référence spatiale ;
- la référence temporelle ;
- la construction des énoncés ;
- la rétroaction ;
- les processus de développements lexicaux ;
- la compréhension.

4.4 Etude translinguistique de l’acquisition des moyens de la référence spatiale

Les résultats dont nous disposons portent essentiellement sur deux domaines de l’expression de la spatialité :

- la référence aux relations spatiales ;
- la référence au mouvement et à la causation de mouvement (Becker, Carroll, Kelly (Eds) 1988).

En ce qui concerne l’expression des relations entre une entité et l’élément définissant son ancrage spatial, son *relatum*, tous les apprenants privilégient la relation topologique *être dans l’espace que définit le relatum* et *être à côté du relatum*. On notera que *côté* est ici dans un contexte facilitateur. En ce qui concerne le mouvement, tous

les apprenants acquièrent d'abord la capacité de caractériser un mouvement orienté, borné par un but. Au-delà de ce système minimal, de relatives divergences se manifestent en fonction des langues en présence.

Les locuteurs de pendjabi et d'italien apprenant l'anglais se saisissent sans difficulté d'un ensemble lexical motivé tel que *front* (devant), *back* (derrière) *top* (dessus, en haut), *bottom* (dessous), *side* (côté). Chacune de ces dimensions est comprise comme un sous-espace défini par le relatum. Ils opposent de même *the up* (l'espace du haut) / *the down* (l'espace du bas) sur l'axe vertical. A cette organisation s'ajoute une difficulté à distinguer phonétiquement *in* (dans) et *on* (sur), d'où une confusion entre la relation spatiale de contiguïté et celle d'intériorité. On ne note pas d'écarts notables entre les locuteurs de pendjabi et d'italien, ce qui renforce l'idée d'une prééminence de la LC dans la structuration de l'IL des apprenants.

Les apprenants de français acquièrent aussi rapidement les expressions spatiales motivées à *côté* et *en face*. Hispanophones et arabophones rencontrent des difficultés pour distinguer les relations de contiguïté et d'intériorité pour des raisons qui tiennent dans ce cas aux langues d'origine. Par contre, l'acquisition de *sur/sous*, *dessus/dessous* s'avère problématique pour des raisons phonétiques mais aussi dans le cas des arabophones pour de raisons qui tiennent à la structuration de la LS.

Dans le cas de l'apprentissage de l'allemand, les apprenants acquièrent plus vite que pour d'autres LC des relations projectives. L'expression de la verticalité est acquise avant celle des autres axes. Les italophones acquièrent tôt le marquage de l'intériorité à cause de la similitude formelle des deux langues sur ce point.

L'étude comparative de l'acquisition des moyens d'expression de la spatialité laisse entrevoir trois facteurs dominants :

- la **structuration spécifique de la LC** détermine le parcours d'apprentissage ;
- les **divers niveaux d'organisation de la LC** sont également pertinents dans l'apprentissage : les difficultés de discrimination phonétique inhibent, tandis que la transparence lexicale favorise l'appropriation ;
- la **difficulté intrinsèque de certaines relations**. C'est ainsi que l'interposition *entre* a été maîtrisée très tardivement en général sauf par les hispanophones pour qui la forme cible française était facile.

4.5 *Etude translinguistique de l'acquisition de moyens de la référence temporelle*

L'étude de l'acquisition de l'expression de la temporalité en L2/LE a permis de dégager un ensemble de similitudes que nous allons rappeler brièvement (pour des détails complémentaires, voir Bhardwaj, Dietrich & Noyau (Eds) 1988; Noyau, 1987, 1990). Les relations temporelles entre événements et l'ancrage temporel sont exprimés tout d'abord par des moyens implicites : l'organisation des événements selon une chronologie « naturelle », la référence à d'autres repères que les repères temporels etc. L'expression explicite de la temporalité qui apparaît par la suite obéit à divers principes :

- un principe sémantique qui privilégie les relations topologiques par rapport aux relations d'ordre ;
- un principe pragmatique : le marquage déictique précède le marquage anaphorique ;
- un principe syntaxique : les expressions analytiques précèdent les expressions synthétiques.

Ajoutons que le marquage de la temporalité à l'aide de conjonctions et d'adverbes précède toute trace morphologique verbale. Enfin, le sémantisme des verbes joue un rôle déterminant notamment quand il exprime des procès bornés à droite ou pourvus de durée intrinsèque.

Ce que laisse apparaître les études sur l'acquisition de la temporalité, c'est le rôle déterminant des **recours indirects** et de l'**inscription des événements par rapport au moment de parole**. Il est remarquable que l'expression de la temporalité dans le syntagme verbal n'apparaisse que fort tardivement. Les **dimensions sémantique et pragmatique** de la temporalité sont plus accessibles à l'apprentissage que les éventuelles marques morphologiques.

4.6 *Structuration des énoncés en acquisition: aperçus translinguistiques*

L'essentiel des résultats en ce domaine a été obtenu par l'analyse des narrations d'extraits des *Temps Modernes*, film muet. Klein & Perdue (Eds) (1988) et Perdue (1990) présentent avec beaucoup de détails les schémas syntagmatiques les plus fréquemment employés par les apprenants, la dynamique de leurs évolutions et les déterminants de

leur emploi. Nous ne pouvons ici qu'esquisser les principales conclusions de ces études détaillées.

Perdue (1990) dégage un **système minimal commun** à tous les apprenants et indépendant de l'influence des LS. Ce système comprend des schémas syntagmatiques qui acceptent jusqu'à trois actants et qui peuvent apparaître associés à des circonstants de temps et de lieu. Au sein de ces schémas, l'ordre syntagmatique dominant est le suivant : SN1 V SN2 SN3 SN4 (Syntagme nominal, Verbe).

Il est à noter que SN1 possède une grande diversité de réalisations syntagmatiques, ce qui n'est pas le cas des SN post-verbaux. Ce système possède un système pronominal minimal, une morphologie quasi-absente, pas de morphologie verbale et peu de procédés de subordination.

Les structures du système minimal répertoriées sont contraintes par la nécessité que l'actant qui contrôle, réellement ou potentiellement, le procès occupe la première place syntagmatique, SN1, et par le fait que l'élément le plus riche en information se trouve en dernier.

L'évolution de ce système de base sous la pression des besoins communicatifs amène les apprenants à acquérir des aspects spécifiques à la morphosyntaxe de la LC. En ce qui concerne le français, l'évolution des variétés d'apprenants porte sur la morphologie des pronoms, la subordination et la morphologie verbale.

4.7 Bilan du projet ESF

Outre les résultats présentés supra, le projet ESF a aussi observé la croissance lexicale de l'apprenant, sa capacité à participer à la communication en fournissant des signaux de rétroaction et ses comportements de gestion de l'intercompréhension. Ce dernier thème notamment a permis tout un ensemble de travaux d'inspiration ethnographique. Le principal apport en a été une meilleure compréhension des facteurs de la compréhension et de la non compréhension en L2/LE.

Ce que l'on peut retenir des résultats des trois principaux domaines de recherches que nous avons présentés, c'est tout d'abord la constitution d'un système minimal de communication qui ne semble déterminé ni par le facteur de la LS ni par des variables individuelles liées aux apprenants. L'apprenant débutant totalement dépendant de ce qu'il croit pouvoir saisir de la LC fabrique un système minimal et peu coûteux

pour communiquer. Les principes gouvernant la gestation de ce système sont essentiellement liés à ceux gouvernant la LC. Ce système court le risque de se fossiliser et d'empêcher tout progrès.

Ce que nous enseigne aussi la recherche ESF c'est le rôle limité de L1, du moins dans les premières phases de l'apprentissage. L'appropriation apparaît alors comme une interaction entre les contraintes de la LC et les besoins communicatifs des apprenants, filtrée par leurs dispositions à percevoir et à produire les habitudes vocales de la L2/LE.

V. CONCLUSION

Le domaine des travaux sur l'appropriation d'une L2/LE a véritablement commencé à exister à partir du moment où il a pu, provisoirement, prendre ses distances avec les techniques pédagolinguistiques de l'analyse contrastive et de l'analyse des fautes. Ce moment se caractérise par un foisonnement de constructions théoriques autour de deux notions, l'IL et l'ordre d'acquisition d'une part, la communication exolingue d'autre part.

Il n'est pas inutile de rappeler l'environnement duquel émerge la recherche sur l'acquisition des L2/LE. A l'aube des années soixante, la psychologie propose certes, des théories de l'apprentissage (Bronckart, 1984) mais celles-ci ne s'appliquent qu'imparfaitement à l'appropriation d'une L2/LE. De plus, l'essentiel des efforts est consacré à formuler des propositions pour une meilleure pédagogie des L2/LE et non à en étudier la genèse. D'ailleurs, il n'est qu'indirectement question d'apprentissage; l'accent est mis sur l'amélioration des méthodes d'enseignement et sur les moyens de prévenir les erreurs. Il a donc fallu s'émanciper de la tutelle d'une didactique des langues consommatrice de techniques linguistiques, de travaux psycholinguistiques incompatibles avec une approche descriptive des faits d'apprentissage et se faire admettre par la linguistique.

Nous avons présenté sans parti pris la diversité des modèles et hypothèses qui caractérisent les premières années d'exploration du champ de l'appropriation des L2/LE. Sans vouloir renvoyer dos à dos ces propositions, deux observations complémentaires peuvent être formulées. La première est pour noter combien ces propositions sont déterminées par des débats idéologiques : l'innéisme dans le cas de Burt & Dulay (1974,

1975), et sans doute de Selinker (1972) et Krashen (1981, 1982), une perspective davantage cybernétique chez Bouton (1969, 1973, 1974) et une certaine prise en compte du social chez Schumann (1978). La seconde est pour relever que chacune des formulations rend compte, peu ou prou, d'un aspect de ce processus complexe qu'est l'appropriation d'une L2/LE.

Ce serait une erreur d'opposer une phase de théorisation débridée à une phase plus réaliste, quelque peu a-théorique, celle des enquêtes de terrain. L'enquête H.P.-D (Klein & Dittmar, 1979; Heidelberger Forschungsprojekt «Pidgin-Deutsch», 1986) s'appuie sur une théorie variationniste de l'activité langagière et de son appropriation. Elle a recours à une grammaire syntagmatique et à l'analyse par scalogramme (Dittmar, 1980). Le projet Z.I.S.A. (Meisel, 1977) élabore sa description à partir du modèle de la théorie standard de Chomsky (1957, 1965) et a aussi recours au scalogramme. La perspective du projet ESF est quant à elle, davantage fonctionnelle.

Les nouveautés que proposent les travaux des années 70-80 sont d'abord de sortir de la classe de langues pour aller dans une démarche de sociolinguistique urbaine, à la rencontre des travailleurs étrangers. Ensuite, ils proposent des analyses d'un oral narratif et conversationnel en L2/LE. Enfin, ils proposent, Z.I.S.A. le premier, un modèle multidimensionnel de l'apprentissage qui tente de rendre compte des connaissances en L2/LE et de leurs évolutions mais aussi des stratégies de l'apprenant dans leur mise en œuvre.

Nous avons traité en §III.7 de l'apport de la grammaire chomskyenne à l'étude de l'acquisition d'une L2/LE avant la présentation des enquêtes de terrains. Cet ordre de présentation est évidemment trompeur. L'impact de la théorie chomskyenne dans le champ s'est modifié au fil des années. Elle a tout d'abord permis l'émergence d'interrogations sur le processus développemental de l'appropriation d'une L2/LE. Par la suite, la grammaire chomskyenne a fourni en concurrence avec d'autres, des cadres pour la description.

Le contact de la recherche empirique notamment auprès des travailleurs étrangers, proche d'une sociolinguistique urbaine, allait renouveler les hypothèses en les faisant plus complexes. Le modèle multidimensionnel de Z.I.S.A. alliant connaissances et stratégies de traitement et de mise en œuvre nous semble représentatif de cette perspective. C'est aujourd'hui que le débat s'instaure véritablement entre

les partisans d'une théorie de l'acquisition d'une L2/LE, bâtie partiellement sur celle de la grammaire universelle, et les tenants, généralement d'inspiration fonctionnaliste, de monographies d'apprenants.

La question en effet, est de savoir si l'on peut d'ores et déjà, jeter les bases d'une théorie de l'appropriation d'une L2/LE — c'est ce à quoi travaillent les chercheurs d'inspiration chomskyenne — ou s'il est nécessaire d'accumuler davantage de données empiriques. A noter la présence d'un tiers dans ce débat : le courant interactionniste. Ce courant de travaux, plus ou moins abreuvé aux sources de l'analyse conversationnelle, de l'interactionnisme symbolique et de l'éthnométhodologie (cf. par exemple, Arditty (Ed.), 1987), ne partage pas la vision de l'appropriation linguistique qui est susceptible de réunir les approches précédentes.

C'est essentiellement à travers la notion de communication exolingue que l'approche conversationnaliste, elle-même diverse, a été évoquée. Bien que l'on ne puisse parler à son propos de modèle d'appropriation, par delà une étude minutieuse des échanges natifs-non natifs, des propositions ont été émises inspirées de Bruner (1958) (cf. Dausendschön-Gay & Krafft, 1990) ou de l'interactionnisme social de Vygotsky (1934/85, 1978/79) (cf. Lantolf & Ahmed 1989 ; Pujol & Véronique, 1990). Nous aurons l'occasion d'y revenir dans le cours du chapitre suivant.

Nous ne pouvons conclure cette modeste tentative de présentation de la constitution du champ sans évoquer l'ouvrage de McLaughlin (1987) qui, le premier propose une réflexion épistémologique sur la construction de théories dans le domaine de l'appropriation d'une L2/LE. Cet auteur couvre un champ de travaux comparable à celui parcouru ici en commençant par la proposition théorique la plus élaborée, celle de Krashen (1981, 1982), pour aborder des théories qui ne souhaitent rendre compte que d'un aspect particulier du procès d'acquisition. McLaughlin (op.cit.) interroge les différents modèles par rapport à leur saisie du réel et par rapport à leurs capacités prédictives. Pour cet auteur, la construction d'une théorie satisfaisante de l'appropriation d'une L2/LE reste à entreprendre. Nous partageons cet avis. Les premières formulations théoriques ont permis l'émergence de thèmes de recherche ; les enquêtes de terrain ont récolté des données et fourni l'occasion des premières vérifications. L'essentiel reste à faire.

THÈMES DE RECHERCHE

Nous souhaitons présenter dans ce chapitre les principaux thèmes des travaux entrepris sur le processus d'appropriation d'une L2/LE. On pourrait ramener ces préoccupations de recherche aux questions suivantes :

- A quelles données linguistiques, langagières, voire culturelles sont exposés les apprenants ?
- Comment les apprenants s'approprient-ils les informations linguistiques qui leur sont fournies ?
- Dans quels circuits de communication en L2/LE sont-ils engagés ?
- Quelles sont les représentations de l'apprenant concernant la LC, ses propres connaissances dans cette langue, l'activité de communication en L2/LE, l'activité d'apprentissage ?
- Quelles attitudes et quelles motivations pour l'appropriation de la LC ?
- Quelles sont les stratégies, les heuristiques de l'apprenant ?
- Comment s'organisent ses connaissances linguistiques ? Comment évoluent-elles ? Selon quelle dynamique ?

Ces différentes questions seront abordées dans l'ordre suivant : l'exposition à la langue, l'entrée (§I); la saisie (§II); la relation entre l'entrée et la saisie (§III); la manière dont la saisie et les représenta-

tions sont liées (§IV); la façon dont la saisie est mise en œuvre par l'apprenant en sortie (§V); le recours à L1 (§VI); l'interlangue et sa dynamique (§VII) et les variables individuelles et sociales de l'appropriation (§VIII). Ajoutons cependant, que ces questions sont fortement liées. Ainsi, la relation entre l'input (entrée ou données selon la formule de Py, 1988) et l'intake (saisie ou prises, Py, 1988) est très étroite, cela tout particulièrement dans le contexte scolaire.

Avant d'aborder les thèmes énumérés, il est aussi nécessaire de rappeler que les situations d'apprentissage peuvent être extrêmement diverses en fonction de paramètres tels que ceux-ci :

- possibilité de s'entretenir avec des locuteurs compétents de la LC ;
- accès à des productions orales en LC ;
- recours concomitant à l'oral et à l'écrit en LC ;
- participation à un enseignement organisé de la L2/LE ;
- recherche d'une information culturelle sur les locuteurs de la L2/LE ;
- objectifs de l'apprenant ;
- capacité à l'auto-didaxie ; etc.

Par commodité, et le chapitre II de ce cahier en offre une illustration, on tend à ramener la grande diversité des types, lieux et situations d'apprentissage à l'opposition polaire : apprentissage en milieu guidé et acquisition en milieu naturel. Certes, tout semble opposer une appropriation par immersion et contacts avec des locuteurs de la LC, par insertion dans des réseaux sociaux et la participation à une classe de langues : les échantillons de L2/LE proposés, les conditions de l'exposition, la qualité de l'information métalinguistique, le rôle des intermédiaires linguistiques et les enjeux communicationnels et de figuration (cf. Noyau (Ed.) 1981 ; Véronique, 1984). On retiendra pourtant que les situations réelles d'appropriation sont souvent plus complexes mais que surtout quel que soit le cas envisagé, les questions énumérées plutôt trouvent toujours à s'appliquer.

I. L'EXPOSITION A LA LANGUE CIBLE

Pour comprendre la façon dont se réalise l'appropriation de la LC, il convient d'apprécier dans quelles circonstances et auprès de qui l'apprenant peut obtenir un apport linguistique, des données. Cette question a été traitée sous deux angles successifs :

- on a tenté de dresser un inventaire des situations de communication dans lesquelles un apprenant est engagé ;
- par la suite, est apparue la notion de communication exolingue.

1. L'inventaire des situations de communication

L'idée d'aborder l'exposition à la LC par le biais des situations communicatives correspond à la fois à une procédure développée par la didactique fonctionnelle-notionnelle afin de proposer un enseignement adapté aux besoins de l'apprenant, et à une démarche des acquisitionnistes. Noyau (1976) a proposé de telles taxinomies. Elle établit une liste de sept situations auxquelles l'adulte étranger est confronté et précise les capacités en L2/LE qui sont sollicitées (réception/production/à l'oral/à l'écrit, etc.). Dans un tout autre contexte, Coste (1984) fournit lui aussi une idée de la diversité des *discours naturels* tenus en classe de langues.

Recenser les lieux de communication et les tâches communicatives de l'apprenant ne renseigne pas sur les contenus linguistiques, les informations culturelles, etc. auxquels il est exposé, ni sur ce qui se noue à l'occasion de telles rencontres. La question des contenus a préoccupé de longue date les didacticiens dans leur désir de promouvoir un enseignement utile et efficace. Evoquons un bref instant l'apport de la didactique.

1.1 La sélection didactique

Les historiens de la didactique des langues (Mackey, 1971) font remonter au XVIIe siècle, les travaux sur la limitation de l'apport lexical et grammatical. Dans la dernière période, on s'est remis à la statistique lexicale et à l'analyse linguistique interne pour réaliser de telles sélections linguistiques. Comme l'indiquent les travaux en didactique du français langue étrangère, l'élaboration du français fondamental (voir Gougenheim, Michea, Rivenc & Sauvageot, 1964) a requis la mise en œuvre de statistiques fondées sur la fréquence et la répartition (nombre d'échantillons de texte où apparaît l'item lexical) des vocables, corrigées par des enquêtes de disponibilité et d'autres considérations pédagogiques. A l'inverse, la rédaction du Niveau-Seuil en français (Coste, Courtillon & Ferenczi, 1976) s'est fondée à l'instar de la réalisation du *Basic English*, sur une analyse linguistique qualitative.

Quelles que soient les procédures employées pour restreindre le vocabulaire et la grammaire à enseigner, la didactique des langues a adopté très tôt l'idée qu'une exposition limitée mais rationnelle à la LC était préférable à l'hétéroclite et au pléthorique. Paradoxalement, quand la didactique s'est ouverte à la nécessité de prêter attention aux situations de communication, le désir de contrôler l'apport et l'exposition à la LC s'est relâché. Quels que soient les développements que la question de la sélection du matériau linguistique connaît en didactique, les travaux du français fondamental auront fourni des renseignements fort utiles sur la structure de cette langue.

C'est ainsi que l'on apprend par une étude des formes verbales des temps que la morphologie verbale à l'oral peut être largement ramenée aux oppositions : forme verbale radicale nue *VS (je/)* + forme verbale radicale + */e/*. La consultation de la liste des vingt verbes les plus fréquents du français indique qu'il s'agit quasiment de la liste des verbes les plus irréguliers du français : *falloir, vouloir, paraître, être*, etc. (Muller, 1974).

1.2 L'exposition en classe de langues

Dans la dernière période, une polémique a opposé les partisans d'une approche qui privilégie le naturel et le communicatif, à partir de l'idée soutenue notamment par Krashen (voir chapitre II §III.5 ici même) que toutes les données ne sont pas également profitables à l'acquisition, à ceux qui soutiennent au contraire une intervention didactique organisée (cf. les études réunies par Hylstenstam & Piennemann (Eds) 1985). Ce débat s'articule autour de la nature de l'exposition en classe et des opérations de prise qu'elle autorise. Nous ne pouvons entamer ce débat ici ; nous rappellerons simplement à titre illustratif, les résultats d'une recherche de Lightbown (1984a).

Lightbown (op.cit.) a comparé l'apport linguistique en anglais L2 fourni par six enseignants — les prélèvements s'échelonnent sur plusieurs mois — et les performances de leurs élèves francophones. A partir d'une série d'analyses de détail, elle arrive aux conclusions suivantes :

– les apprenants ne restituent les données ni dans l'ordre ni avec les régularités enseignées ; en d'autres termes, une véritable appropriation intervient même dans les classes les moins « communicationnelles » ;

- l'exposition à des données « correctes » n'empêche pas la production de formes erronées ;
- l'enseignant ne peut contraindre son discours de telle sorte qu'il ne produise que les éléments linguistiques prévus dans la sélection et la progression didactiques.

Tout en reconnaissant le caractère spécifique de l'exposition en classe de langues, on doit observer que la forme que semble y prendre l'exposition et sa relation avec la sortie n'oppose pas de façon radicale ce contexte d'appropriation et le milieu « naturel ».

2. Le xénolecte

Les didacticiens souhaitent limiter les données linguistiques fournies à l'apprenant sans limiter les fonctionnements de la LC de telle sorte que l'apprenant soit à même d'y produire des énoncés grammaticaux et acceptables. Ferguson (1971), l'un des premiers, a montré que les locuteurs natifs disposaient pour l'interaction avec des non-natifs de registres simplifiés. Il s'agit du *foreigner talk* ou xénolecte.

Selon Ferguson, le xénolecte est employé avec des alloglottes dont on pense qu'ils maîtrisent peu la LC. Ce registre simplifie les flexions, supprime les articles et emploie des formes invariables. Meisel (1977) et Valdman (Ed.) (1977) fournissent un ensemble de traits caractéristiques des xénolectes français et allemand. Citons les éléments suivants :

- l'emploi du tutoiement ;
- l'utilisation de matériaux linguistiques peu marqués sémantiquement ;
- le recours à des expressions analytiques ;
- la décomposition de prédicats complexes, ex. : *j' ai failli me noyer > moi presque noyer* ;
- l'omission de morphèmes : articles, prépositions, etc. ;
- le remplacement des pronoms clitiques par des formes toniques, ex. *je > moi* ;
- l'emploi de formes verbales non fléchies.

Meisel (1977) et Valdman (1977) notent des identités entre les registres simplifiés utilisés par des natifs et les simplifications observées dans les productions des alloglottes. Il est clair cependant, que l'on ne saurait postuler une simple relation d'imitation entre l'apport simplifié des natifs et les structurations de l'IL (interlangue) des apprenants.

Selon Long (1983a, 1983b), quatre facteurs déterminent le recours au xénolecte, sans que la présence de l'un d'entre eux soit suffisant :

- l'alloglotte est présumé ne pas maîtriser la LC ;
- le locuteur natif se perçoit comme socialement supérieur à l'alloglotte ;
- le locuteur natif a l'habitude d'utiliser le xénolecte avec d'autres alloglottes ;
- le caractère improvisé de la rencontre.

Si tous les alloglottes ne sont pas exposés au xénolecte, certainement qu'ils bénéficient tous, peu ou prou d'aménagements dans l'interaction. Ce même auteur cite les traits suivants comme caractéristiques d'échanges adaptés :

- les thèmes conversationnels sont traités rapidement et simplement ;
- la conversation tend à s'en tenir à l'ici et au maintenant ;
- le recours à des formes interrogatives qui offrent une alternative ;
- l'acceptation d'incohérences thématiques de la part de l'alloglotte résultant d'une difficulté de conversation ;
- la surabondance de phénomènes supra-segmentaux liés à des mots clés ;
- la décomposition du thème ;
- le natif formule la question et la réponse n'attendant qu'une ratification.

Dans un relevé des stratégies d'emploi de xénolecte dans des interactions entre natifs et apprenants, Long (op.cit.) relève, entre autres, les traits suivants :

- la répétition ;
- la recherche de synonymes ;
- le recours à des pauses plus longues et plus nombreuses ;
- le ralentissement du débit ;
- la sur-articulation ;
- les fréquentes vérifications de la compréhension ;
- la répétition des énoncés de l'alloglotte, etc.

Selon Chaudron (1988), l'enseignant de langues opère des modifications tout à fait comparables quand il s'adresse à des débutants. Les chercheurs ont relevé entre autres traits :

- un ralentissement du débit ;
- une sur-articulation ;
- beaucoup d'auto-répétitions ;
- un vocabulaire et des constructions syntaxiques simples.

Simplifications grammaticales, allègements discursifs, il est utile de rappeler, pour clore cette partie, la formule suivante de Ferguson &

Debose (1977): « pour nous la pidginisation est un processus qui accepte des données linguistiques normales en entrée et produit une variété de langue réduite, instable et hybride à la sortie. Celle-ci est considérée comme une langue corrompue (*broken language*) quand elle est employée par des non-natifs, comme un xénolecte dans la bouche de locuteurs natifs, et est considérée comme un pidgin quand elle s'avère être le résultat linguistique d'une interaction verbale entre des locuteurs natifs et des étrangers dans une situation de contact particulière »⁶.

3. La communication exolingue

La question de l'exposition à la LC et de la saisie a été renouvelée par le développement de travaux reliés à la notion de communication exolingue. Porquier (1984) définit la communication exolingue comme l'ensemble des situations de contact interlinguistique. La communication exolingue constitue l'une des dimensions du contact interethnique ou interculturel. Porquier dresse une typologie des situations exolingues en tenant compte de cinq paramètres: a) les langues (ou idiomes) à la disposition des interlocuteurs; b) le milieu linguistique de l'interaction; c) le cadre situationnel de l'interaction; d) le type d'interaction; e) le contenu de l'interaction.

La notion de communication exolingue a très vite rassemblée les chercheurs qui souhaitaient accorder une place à l'interaction en L2/LE. Une insatisfaction réelle à l'égard d'une certaine acception de la notion d'IL conduisait tout naturellement les chercheurs vers l'interparole (Alber & Py, 1985, 1986a, 1986b; Arditty, 1986). C'est à ce carrefour lieu de convergence de chercheurs occupés à démêler les situations unilingues et bilingues, endolingues et exolingues, que survinrent les travaux de l'équipe Bâle-Neuchâtel.

De Pietro (1988) définit l'axe unilingue/bilingue en fonction des changements de langue et des marques transcodiques qui s'y manifestent. Selon cet auteur, la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction. C'est la même dimension de la communication exolingue que Bange (1987) qualifie de bi-focalisation.

⁶ La traduction est à nous.

Bien qu'elle prétende décrire des situations de contacts de langue plutôt que la communication exolingue, c'est aussi à des interactions entre locuteurs natifs et alloglottes que s'intéresse l'équipe de Bielefeld. Inspirés par l'analyse conversationnelle linguistique et la mentalité ethnométhodologique (Gülich, 1991), ces chercheurs tentent de mettre à jour les méthodes mises en œuvre par les partenaires de l'interaction afin de réguler leurs échanges. Tentant de découvrir l'ordre de ces interactions exolingues, les chercheurs de Bielefeld sont conduits à décrire les méthodes de composition textuelle mises en œuvre par les partenaires : auto- et hétéro-achèvements, reformulations etc.

4. Remarques finales

L'évolution des recherches en matière d'exposition à la LC témoigne d'un renouvellement du regard sur l'activité d'appropriation. Après avoir tenté de prévoir les situations typiques d'interactions en L2/LE, l'attention s'est davantage centrée sur l'apprenant comme partenaire contribuant à l'échange. Dès lors, la tentative de caractériser les échantillons de langue proposés à l'apprenant a cédé le pas à une prise en compte de ce dernier comme partenaire de la communication exolingue. A l'apprenant table-rase succède le sujet communiquant disposant de méthodes pour contribuer à ce que l'activité interactive se réalise. Actuellement, on laisse un peu de côté le sujet épistémique pour s'occuper du sujet émique.

II. LA SAISIE

1. Conditions cognitives pour la saisie

Dès ses premiers travaux, Corder propose de distinguer entre l'apport langagier qui se produit lorsque l'on est exposé à la LC, l'input et la saisie (*intake*). Selon cet auteur, la saisie obéit à un mécanisme interne qui échappe à toute intervention enseignante. Ce principe qui génère des séquences d'apprentissage en L2/LE, c'est ce que Corder (1977) nomme l'hypothèse heuristique initiale. Il s'agissait d'un registre ou système de base de L1, sans doute à l'origine du xénolecte,

qui va servir de moyen d'exploration de la LC. L'apprenant est donc, susceptible de régresser en L1 à un système de base, la mode pragmatique de Givón (1983), afin d'en reconstruire l'analogue en L2/LE.

Le modèle de Krashen (voir supra.) a spécifié avec quelques détails les conditions de la saisie de l'apport. Pour que l'appropriation se fasse, il faut que l'apport soit compréhensible, intelligible de l'apprenant, et si possible affectivement marqué. C'est pour cela que l'on acquiert mieux en situation informelle qu'en situation formelle. Les jeux de rôles en classe sont plus propices à l'acquisition que les cours de grammaire ou toute autre situation réflexive.

Pienemann (1984, 1985) a effectué une recherche très pertinente sur la possibilité d'enseigner et de faire saisir des connaissances linguistiques, indépendamment du mouvement interne de la constitution de connaissances. A partir des résultats du projet Z.I.S.A. (voir supra) sur l'acquisition de l'ordre des mots en allemand, il a entrepris d'enseigner la règle de l'inversion du sujet et de l'élément verbal fléchi (*règle X + 2*) à des jeunes apprenants qui ne maîtrisaient que la règle, règle facultative en allemand (*règle de préposition de l'adverbe*), ou qui possédaient aussi la règle de la séparation des verbes dans les complexes verbaux, règle dite particule (*règle X + 1*). L'ensemble des sujets parvinrent à apprendre la *règle X + 2*; seuls cependant, les sujets connaissant la *règle X + 1* surent utiliser *X + 2* dans leurs productions spontanées. Selon Pienemann, tout se passe comme si à chaque étape de l'appropriation, les prérequis pour le traitement de l'étape suivante sont mis en place. Ce résultat n'est pas sans rappeler la zone proximale de développement de Vygotsky (1934/1985), encore qu'ici aucune collaboration extérieure ne semble requis pour les progrès dans la connaissance⁷. Clahsen & Muysken (1983) s'inscrivant dans la même démarche que Pienemann posent une différence radicale entre enfants et adultes qui tient à ce que les premiers ont accès à des règles de la grammaire noyau (*core grammar*) telle la règle «déplacer alpha» (*move*) alors que cela n'est pas le cas chez l'adulte.

⁷ Voir l'article de Palacios (1987) à propos des notions de zone proximale de développement et de celle d'attentes des adultes face aux enfants. Voir aussi Bruner (1981) sur l'apport de Vygotsky à la psychologie.

2. Saisie et collaboration interactive

Des travaux issus du projet ESF (Extra & Mittner (Eds) (1984); Noyau & Porquier (Eds) (1984) et Noyau & Véronique (Eds) (1986) d'une part, et des recherches conduites tout particulièrement par les équipes de Bielefeld et de Bâle-Neuchâtel, ont exploré une autre voie qui est celle de la collaboration dans l'interaction natif-non natif. Les travaux de la Fondation Européenne de la Science, tout comme les travaux américains de Gass & Varonis (1985) se sont tout particulièrement attachés aux procédés de gestion de la compréhension, nous en traiterons dans la partie suivante. Arrêtons-nous provisoirement aux séquences potentiellement acquisitionnelles (S.P.A.) et au S.L.A.S.S. (*Second Language Acquisition Support System*).

2.1 Les séquences potentiellement acquisitionnelles

Selon de Pietro, Matthey & Py (1989), une situation potentiellement acquisitionnelle en interaction pour l'apprenant présente les caractéristiques suivantes :

- c'est une **séquence ternaire** caractérisée par une production des l'apprenant (dite auto-structurante), une réaction (reprise, demande etc.) hétéro-structurante du natif et une reprise auto-structurante de l'apprenant ;
- c'est une **séquence à focalisation métalinguistique** ;
- une S.P.A. s'accompagne le plus souvent d'un « **contrat didactique** » par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. Le jeu des places énonciatives avec une éventuelle énonciation du natif en lieu et place de l'apprenant (« un **putsch énonciatif** »), en constitue l'un des indices les plus sûrs.

Matthey (1990) confirme cette analyse en insistant tout particulièrement sur le jeu des places énonciatives et sur le contrat didactique. Elle montre cependant qu'une S.P.A. peut être constituée par une séquence plus longue que la simple séquence ternaire.

On relèvera à la suite de Vasseur (1989/90, 1990) que la notion de S.P.A. demande à être encore précisée. En effet, il est nécessaire que les deux interactants se focalisent sur les mêmes aspects de la communication. De plus, il faut que le non natif puisse effectuer une prise sur les données qui lui sont proposées. Cette dernière capacité est liée à la dy-

namique des ses connaissances linguistiques et aux efforts d'appropriation en cours. Citons la formule conclusive de cette chercheuse : « (...) pour qu'une séquence de type SPA ait des chances de contribuer au développement linguistique de NN (non natif), il faut qu'elle réponde aux questions que se pose l'apprenant à un stade donné du développement de son interlangue. Il faut aussi que les contraintes de la situation et plus particulièrement de la tâche rendent ce questionnement nécessaire. Il faut aussi que le comportement du natif permette ou suscite ce comportement » (Vasseur, 1990 : 95).

2.2 *Le S.L.A.S.S.*

Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (1989) et Gülich (1986) présentant les recherches que l'équipe de Bielefeld a conduit sur les interactions en situation de contact, signalent entre autres, qu'ils se sont intéressés aux procédés mis en place par les parties pour assurer l'intercompréhension : les reformulations (auto- et hétéro-) et leurs déclenchements (auto- et hétéro-), les activités de réparation et l'**achèvement interactif d'énoncés inachevés**. C'est cette veine de travail que Dausendschön-Gay & Krafft (1990) poursuivent en se plaçant dans une perspective sociocognitive inspirée par Vygotsky et Bruner. Ils postulent l'existence d'un *Second Language Acquisition Support System* (S.L.A.S.S.). Au niveau global, ce système comporte des formats, microcosmes communicatifs fortement ritualisés, et des méthodes interactives d'organisation de la communication. Au niveau local, le S.L.A.S.S. comprend des schémas de travail sur le code, sur le traitement d'information et le contrat didactique. Ces schémas dits métapragmatiques permettent d'aider les activités de compréhension et de production de l'apprenant. Ils comprennent des procédés déjà analysés par l'équipe de Bielefeld tels les « **séquences analytiques** » : à une formulation du natif, l'apprenant réagit par une demande de répétition (demande de « bis »). La deuxième formulation, le « bis », qui est une version plus explicite, donne lieu alors, éventuellement, à une ratification.

L'intérêt de la proposition de Dausendschön-Gay & Krafft (op.cit.) est de réunir un ensemble de procédés locaux et globaux dans un cadre compréhensif. De plus, le S.L.A.S.S. donne du sens à la formule d'une acquisition réalisée en interaction en développant les dimensions sociales et cognitives du phénomène. Cette proposition qui est susceptible

d'englober celle des S.P.A., permet enfin, d'aborder de façon non mécaniste le rapport entre données et prises en soulignant la contribution des partenaires de l'échange.

III. LA RELATION ENTRÉE-SAISIE

Si l'on peut espérer décrire, comme cela a été évoqué dans les pages précédentes, la nature de l'entrée — les conditions dans lesquelles des données sont fournies à l'apprenant — les opérations de prise elles-mêmes demeurent peu accessibles. Outre le travail de collaboration interactive évoqué par les équipes de Bâle-Neuchâtel et de Bielefeld, on ne peut que s'en remettre à l'étude des faits de compréhension et d'incompréhension, aux malentendus en interaction. Cette perspective de recherche a suscité un intérêt aussi bien Outre-Atlantique qu'en Europe. Varonis & Gass (1985) relèvent que les échecs de communication entre natifs et non natifs sont essentiellement dus à deux facteurs : l'absence de connaissances partagées et la divergence des connaissances linguistiques. Pour ces chercheurs, seule la mise en place de **routines de négociation** peut garantir le bon déroulement de l'interaction.

Aston (1986) exprime des réserves concernant les résultats de Varonis & Gass (op.cit.) sur au moins deux points : l'identification des routines de négociation et le sens à leur accorder. Selon Aston, les travaux de Varonis & Gass, distinguent difficilement ce qui relève de la demande de clarification et ce qui n'est qu'un signe permettant la poursuite de l'interaction. Il constate que si ces procédures servent bien à clarifier les données et à permettre de meilleures prises, ils remplissent vraisemblablement une fonction plus générale. Pour cet auteur, le recours à l'ensemble des procédures de négociation remplit une fonction de stigmatisation de la communication exolingue et ne renvoie pas obligatoirement à des échecs locaux.

Le projet de la Fondation Européenne (ESF) a aussi consacré beaucoup de travaux à la gestion de la compréhension des données et à ce que les échecs de communication révèlent du rapport entrée-saisie (cf. Bremer, Broeder, Roberts, Simonot & Vasseur, 1988). Il a ainsi été en mesure de dresser une liste des facteurs qui rendent le traitement de l'apport difficile, d'où les incompréhensions et malentendus. Parmi ces facteurs, relevons les causes lexicales et phonétiques que seule une

bonne appréhension du contexte peut neutraliser. On notera d'ailleurs, que dans un premier temps plutôt que d'avouer son incompréhension, l'apprenant essaie d'inférer le sens du contexte, guettant des indices et adoptant une stratégie du *Wait and see*. Tout se passe comme si, il souhaite d'abord, dans un effort de collaboration maintenir le flot du dialogue, en reprenant les termes de son interlocuteur sans être toujours assuré de comprendre.

Le projet a par ailleurs établi, confirmant les résultats de Varonis & Gass (1985) que l'explicitation des difficultés de compréhension de l'apport de la part de l'apprenant demeure le moyen le plus efficace pour résoudre les incompréhensions et accomplir un **progrès communicatif** (cf. Vasseur, 1990). Ce que l'on retiendra de ces travaux qui tentent de cerner la relation entrée-saisie à travers l'étude des échecs de communication, c'est d'une part le repérage des lieux de difficultés tant culturels que linguistiques et des procédés mis en œuvre par les interactants. Du principe de l'etcetera, à la reformulation, des auto-corrrections aux définitions (cf. Giacomi & de Hérédia, 1986), se trouvent mis en œuvre des conduites répertoriés par ailleurs dans le S.L.A.S.S. de Dausendschön-Gay & Krafft (1990).

IV. LES REPRÉSENTATIONS MÉTALINGUISTIQUES ET LA SAISIE

L'étendue des représentations métalinguistiques est en soi matière à polémique ; l'articulation entre ces représentations et le procès d'acquisition l'est tout autant. En matière de représentations métalinguistiques, il est nécessaire tout d'abord de distinguer les savoirs dont dispose l'apprenant — connaissances du monde, croyances, savoir-faire communicatifs — de ses attitudes et motivations à l'égard de la LC et du groupe social où elle est en usage, et de ses représentations métalinguistiques. Le premier ensemble de connaissances tout en relevant d'une certaine forme de représentation du monde et des univers discursifs est radicalement différent des deux autres types de phénomènes. Par contre, des relations existent assurément entre les représentations, les répertoires et les schémas interprétatifs d'ordre psychosocial même si elles sont difficiles à démêler, comme les travaux de l'équipe Bâle-Neuchâtel l'indiquent à juste titre (de Pietro ; Matthey & Py, 1989 ; Lüdi, 1987 ; Lüdi &

Py, 1986; Matthey, 1990). Les représentations de la LS (langue source), de la langue de l'autre, de leurs différences, etc. ne sont pas à l'abri de déterminations sociales; l'ensemble des travaux réunis par Py & Jeanerret (Eds) (1989) autour du thème **Minorisation linguistique et Interaction** le démontre aussi. Par souci de clarté, on distinguera pourtant, un pôle psychosocial d'un pôle linguistique et communicationnel en matière de représentation.

Plusieurs typologies ont été proposées pour écrire les connaissances métalinguistiques dans les travaux sur l'apprentissage des L2/LE. Il a été suggéré de limiter le métalinguistique à ce qui touche à la manipulation explicite du code et de renvoyer au métadiscursif (la gestion des types de discours) et au métacommunicatif (la gestion de l'interaction) le reste des activités de représentation (Giacomi & Vion, 1986). Dans une perspective comparable, Bouchard & de Nuchèze (1987) distinguent au sein de plusieurs types de formulations métalangagières, le métalocutoire, qui a trait à la production physique et à la perception du message oral; le métadiscursif, qui spécifie et commente des opérations discursives; le méta-communicatif, qui a rapport à la négociation des unités dialogales; le méta-interactionnel, qui désigne la dimension réflexive sur le non verbal dans l'interaction; et le métalinguistique, qui concerne le code. A l'opposé de ces distinctions, on rencontre le continuum épi-méta (Bailly, 1984); l'épilinguistique, c'est le non conscient et non verbalisable qui se manifeste surtout à travers les ratés et les auto-corrrections tandis que le métalinguistique, naïf ou savant, est plus ou moins conscient et plus ou moins verbalisable. Autre distinction, celle pratiquée par Bialystok (1979) entre connaissance implicite intuitive et connaissance explicite formelle, selon le degré de conscience et de verbalisation. Cette diversité de dénominations est justifiée par l'hétérogénéité des représentations métalinguistiques. Cette variété est due à son tour à la multiplicité des niveaux linguistiques, aux aspects de l'activité langagière qui sont en cause, à la conscience que peut avoir l'apprenant de son activité d'appropriation et à la situation de contact interlinguistique que crée l'apprentissage d'une L2/LE. Elle a aussi pour cause une confusion entre le métalinguistique comme contenu et comme activité psycholinguistique, observation formulée par Bailly dès 1980.

Plusieurs types de propositions ont été formulées à propos du rôle du métalinguistique dans l'appropriation d'une L2/LE. La première ap-

proche consiste à poser un décalage entre les normes mises en œuvre par l'apprenant lors de ses activités de productions en L2/LE et les normes de référence telles qu'elles sont habituellement enseignées (Widdowson, 1979). Perdue (1977) par exemple a pu montrer des contradictions entre les performances d'apprenants d'anglais L2 et leurs capacités à effectuer des corrections sur un texte comportant des erreurs qu'ils commettent systématiquement.

D'autres travaux menés en « milieu naturel » vont dans le même sens. Dubois, Noyau, Perdue & Porquier (Eds) (1981), Véronique & Faïta (1982) et Mittner & Kahn (1982) différencient les données textuelles, c'est-à-dire les productions recueillies à un moment donné de l'acquisition/apprentissage de la LC, et les données intuitionnelles ou jugements que les locuteurs eux-mêmes portent sur leurs productions. Dubois, Noyau, Perdue & Porquier (Eds) (1981) ont étudié la négation chez des hispanophones apprenant le français. Véronique & Faïta (op. cit.) ont répété cette recherche auprès d'apprenants arabophones. Ces travaux confirment un décalage entre les normes d'expression et les normes de référence.

Krashen et Bialystok opposent la connaissance explicite ou métalinguistique à la connaissance implicite. Pour Krashen la connaissance implicite provient de l'acquisition, tandis que la connaissance explicite provient de l'apprentissage (cf. supra). Lors de l'appropriation d'une L2/LE dans des situations de communication, peu de connaissance explicite est fourni, tandis que dans des situations formelles, c'est le cas inverse. Lors de productions en L2/LE, la connaissance explicite remplit une fonction de contrôle. Cette distinction entre implicite et explicite jette dans une certaine mesure le discrédit sur les activités faites en classe de L2/LE. Les travaux de Bialystok (1979) confirment l'idée de Krashen (1976) sur l'opposition entre implicite et explicite.

Trévisé (1979) pose quant à elle que la nature foncièrement métalinguistique de la classe de langues influencent les activités langagières des apprenants. Elle observe que l'élève est ainsi conduit à une double énonciation, se positionnant comme sujet réel et comme sujet d'une fiction didactique, celle où il joue par exemple le rôle d'un locuteur de la L2/LE. Nombre d'erreurs proviennent selon Trévisé du dispositif particulier de communication mis en place dans la classe.

Des recherches ont été conduites notamment aux Etats-Unis et au Canada sur les jugements de grammaticalité en L2/LE des apprenants.

Outre la question du décalage avéré entre les données intuitionnelles et les données textuelles, selon la formule de Corder, deux autres thèmes sont souvent apparus : le sentiment des règles de bonne formation syntaxique en L2/LE et les différences entre natifs et apprenants d'une langue déterminée en matière de jugements de grammaticalité.

Schachter, Tyson & Diffley (1976) se sont intéressés à la capacité des apprenants en milieu guidé à reconnaître dans un domaine syntaxique déterminé, la construction relative par exemple, les erreurs caractéristiques de locuteurs partageant la même L1 qu'eux, celles de locuteurs parlant d'autres L1 et enfin, les énoncés corrects des locuteurs natifs. L'une des conclusions de leur étude est de poser que les apprenants sont capables de reconnaître les énoncés des natifs comme bien formés mais qu'ils sont indéterminés dans leurs jugements déviants. Une étude de Zydatis (1976) confirme que des sollicitations de jugement de bonne formation linguistique sur des points où la L1 et la L2/LE divergent, donnent lieu à une indétermination de jugement.

Ressortent donc avec une grande netteté des travaux examinés, la diversité des représentations métalinguistique et le caractère complexe et indirect du rapport qui les unit aux fonctionnements de l'interlangue. L'opération de saisie entendue comme un prélèvement et une mémorisation d'informations linguistiques en L2/LE entretient une relation indirecte aussi bien avec l'exposition à la LC qu'avec l'ensemble des activités épi et métalinguistiques. Tout au plus peut-on relever que si l'apprenant se focalise sur une dimension linguistique déterminée, cela fournit un indice sur son activité interne de structuration.

V. LA SAISIE ET LA SORTIE

Nous avons vu précédemment à propos des relations entre l'exposition à la langue, les données et la saisie, qu'il s'agit largement de rapports postulés. En effet, si l'on peut reconstruire avec un peu de précision — tout particulièrement en milieu guidé — ce qui est proposé à l'apprenant, la saisie au contraire, apparaît comme une opération mystérieuse. De plus, il s'agit là d'un procès complexe qui suppose non seulement des dispositions internes, une maturation, mais aussi des prélèvements pertinents et un stockage de ce qui est collecté. La relation saisie-sortie est de même nature. La sortie sous l'espèce d'interactions

avec d'autres est tout à fait observable. Ce qui précède la phonation proprement dite, la consultation des connaissances intériorisées, le décodage des enjeux communicatifs et culturels, l'est beaucoup moins. En un sens, entrée et sortie constituent les deux aspects du même processus d'intervention. Ces activités complémentaires s'effectuent au même moment sur les occasions d'exposition et les capacités de réaction de l'apprenant pour constituer et faire évoluer les connaissances linguistiques.

La relation saisie et sortie peut être pensée presque exclusivement en termes des conduites de l'apprenant en interaction. Outre l'ensemble des procédés, mécanismes heuristiques et stratégies mis en œuvre par celui-ci, on peut imaginer que des facteurs psychosociaux et affectifs interviennent aussi. Nous évoquerons l'ensemble des déterminants qui façonnent ce que l'on nomme souvent le type ou le profil d'apprenant dans une partie ultérieure. Contentons-nous d'évoquer maintenant, quelque peu arbitrairement, l'ensemble des conduites cognitives, linguistiques et communicationnelles utilisées par l'apprenant pour mobiliser ses connaissances linguistiques en interaction et pour y occuper sa place.

Les désignations disponibles pour caractériser ces activités sont assez diverses. Elles renvoient bien évidemment à des approches théoriques différentes d'où des termes aussi opposés que stratégies de communication, principes opératoires, ou maximes (cf. Dittmar, 1989/90). Dans ce qui suit nous nous en tiendrons aux distinctions formulées par Besse & Porquier (1984) et Gaonac'h (1987). Ces auteurs opposent des **conduites à visée générale** (le processus de compréhension par exemple) et des **activités à visée locale**, les **stratégies**. Nous opposons, en nous séparant cependant de Besse & Porquier, les processus et stratégies, activités non conscientes ou seulement potentiellement conscientes, aux **heuristiques**, conduites d'apprentissage conscientes dont les apprenants peuvent porter témoignage.

Frauenfelder & Porquier (1979) différencient un ensemble de processus à caractère universel, processus qui constituent la base même de l'appropriation, et des stratégies qui varient selon les individus et les situations d'apprentissage et de communication. A la suite de Selinker (1969, 1972) qui classe parmi les cinq processus centraux de tout apprentissage, en compagnie du transfert linguistique, du transfert de formation et de la surgénéralisation, les stratégies d'apprentissage et les

stratégies de communication, Frauenfelder & Porquier opposent ces deux catégories de stratégies.

Selon ces auteurs, les stratégies d'apprentissage sont à mettre en rapport avec l'intégration de l'entrée, avec l'activité de saisie. Ils citent à la suite de Bialystok & Frohlich (1976), les conduites suivantes : l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc. Frauenfelder & Porquier (op.cit.) définissent les stratégies de communication comme renvoyant à la mise en relation de la connaissance à la sortie. A la suite des travaux de Tarone (1978) notamment, ils distinguent les stratégies de formulation (la paraphrase, la circonlocution, la simplification, les mimes, etc.), les stratégies d'éludage (modification du contenu de la communication, passage de parole, etc.) et les stratégies de sollicitation.

Tarone, Cohen & Dumas(1976) et Tarone (1978) dressent une liste de stratégies de communication appliquées aux quatre niveaux linguistiques de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe et du lexique. Parmi les onze stratégies illustrées, on relevera des hésitations dans les classements ainsi le recours à la L1 est tantôt considéré comme une stratégie isolée, tantôt comme pouvant inclure aussi l'alternance de langue, la sollicitation d'aide et le mime. De même la paraphrase est tantôt une stratégie en soi comprenant des sous-types, tantôt un aspect de l'évitement. A noter aussi que la surgénéralisation, l'épenthèse ou l'hypercorrection qui apparaissent en 1976, ne sont pas incluses dans la liste de 1978. Ces hésitations de classement indiquent bien la difficulté que l'on peut avoir à délimiter et à cerner ces conduites.

Tarone (1979) propose des critères pour distinguer entre des **stratégies d'emploi de la langue** (*language use*) et des **stratégies d'apprentissage**. Les stratégies de communication sont définies au sein de la première catégorie comme une tentative mutuelle de deux interlocuteurs pour s'accorder sur un sens dans des situations où les structures significatives, linguistiques et sociolinguistiques, ne sont pas partagées. Trois critères sont requis pour l'emploi d'une stratégie de communication : le désir de communiquer un sens, le constat d'une absence de moyens pour communiquer celui-ci, la mise en place d'une conduite d'évitement ou celle d'une recherche de formes alternatives. Cette chercheuse propose à côté des stratégies de communication, l'existence de stratégies de production dont le but est la maximisation du système existant. A l'opposé de ces stratégies, se trouvent des stratégies d'apprentissage

mises en œuvre par l'apprenant qui souhaite accroître ces compétences telles la mémorisation, l'inférence, etc.

Tarone (1980) élargit sa réflexion en comparant le xénolecte, les réparations et les stratégies de réparation. Elle voit une différence essentielle entre l'ajustement unilatéral que suppose l'emploi du xénolecte — cela est moins vrai en matière d'allègements et d'ajustements discursifs (cf. supra) et la collaboration impliquée par une stratégie de communication. En ce qui concerne les procédures de réparation, celles-ci ne mériteraient le statut de stratégie que dans la mesure où il s'agit de négocier du sens. La discussion de Tarone prend tout son relief à la lumière des procédés d'aide à la compréhension et à la production dégagés par Dausendschön-Gay & Krafft (1990). On voit bien que les stratégies impliquant une participation interactive pouvaient être mieux traitées dans un autre cadre théorique.

Dans leurs travaux sur les stratégies de communication, Faerch & Kasper (1980a, 1980b) distinguent, entre des **processus généraux** (tout comme Frauenfelder & Porquier, 1979) et des **plans**. L'activité de planification est à envisager en rapport avec des objectifs. Les plans peuvent être soit des plans préformés ou construits ad hoc. Dans cette perspective, les stratégies de communication constitueraient des plans d'un type particulier liés à la résolution de problèmes et à un certain degré de prise de conscience de l'apprenant. Faerch & Kasper (1980b) font la différence entre un ensemble de stratégies psycholinguistiques d'apprentissage liées à la saisie telles que l'induction et l'inférence à partir des connaissances préalables dont la L1 et des stratégies d'apprentissage comportementales. Ces dernières s'apparentent à ce que nous avons nommé des heuristiques d'apprentissage.

Outre les stratégies d'apprentissage, Faerch & Kasper définissent des **stratégies de communication**. Ce sont des programmes potentiellement conscients, qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier. Ces auteurs se proposent de distinguer trois grandes catégories de stratégies : les stratégies de **réduction formelle** (avec des sous-catégories selon les niveaux linguistiques concernés), les stratégies de **réduction fonctionnelle** (qui comprennent des sous-catégories telles l'éludage, l'abandon du message, etc.) et les stratégies d'**accomplissement** (qui concernent la mise en œuvre des moyens pour résoudre des problèmes d'ordre discursif ou codique en production et des problèmes de réception).

Faerch & Kasper (op.cit.) comparent la définition **interactionnelle** des stratégies de communication proposée par Tarone (1980) et leur propre définition **psycholinguistique**. Selon ces auteurs, plusieurs raisons militent en faveur d'une définition psycholinguistique. La première est qu'ils considèrent que les stratégies de Tarone constituent une sous-catégorie de celles qui ont été identifiées par eux-mêmes à savoir celle où il y a un appel explicite aux natifs. Et ils ajoutent que dans de telles circonstances, ces derniers ne sont pas toujours coopératifs et que souvent, l'apprenant souhaite régler lui-même la difficulté communicationnelle qui se présente. Faerch & Kasper (op.cit.) relèvent aussi que l'identification d'une difficulté de communication n'est pas en rapport direct avec son apparition au fil de la conversation. Il existe donc des stratégies cachées ou peu explicites de résolution de difficultés de communication dont la définition de Tarone ne peut rendre compte.

Si l'on reprend la synthèse de Bialystok (1984), on peut relever à sa suite, que des taxinomies de stratégies de communication, de stratégies d'apprentissage et de stratégies sociales sont habituellement proposés dans les travaux en acquisition d'une L2/LE. Bialystok propose une définition en intension de cette notion en partant des traits suivants : la problématicité (les stratégies sont employées pour résoudre une difficulté), la conscience et l'intentionnalité. Toute stratégie présenterait peu ou prou ces caractéristiques. Cette formulation n'est pas éloignée de celle proposée à maints endroits par Faerch & Kasper. Bialystok insiste d'ailleurs, sur le fait que les traits de conscience et d'intentionnalité sont plus importants que celui de problématicité. Bialystok & Sharwood Smith (1985) tout en partageant cette définition, se montrent réservés à l'égard de la distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. Selon ces auteurs, cette différenciation n'est pas opératoire tout d'abord parce qu'elle est difficile à effectuer dans les faits, ensuite parce que la relation entre les stratégies et les productions linguistiques est surdéterminée et enfin, parce qu'il s'agit davantage de description que d'explication.

Bialystok & Sharwood Smith (1985) proposent une dichotomie différente : des stratégies de **mise en œuvre des connaissances** (*Knowledge — based strategies*) et des stratégies de **contrôle** (*control-based strategies*). Les premières stratégies sont des conduites de production fondées sur la connaissance de la langue. Relèvent de cette catégorie entre autres, les circonlocutions et les créations lexicales. Les stratégies

de contrôle visent à faire face à un déficit dans le répertoire de l'apprenant ou à un échec de communication. Un même observable, l'emploi de matériau linguistique de L1 en L2/LE par exemple, peut résulter soit d'un fait d'interférence qui renvoie à un mécanisme de contrôle, soit à un déficit de connaissance en L2/LE, qu'une forme de L1 a comblé.

Comme on le voit, la caractérisation des rapports entre saisie et sortie en termes de stratégies donne lieu à des positions divergentes. Pour notre part, nous ferions volontiers les distinctions suivantes :

- en premier lieu, le procès d'appropriation d'une L2/LE résulte de la mise en œuvre d'un ensemble de processus généraux ;
- l'apprenant engagé dans cet apprentissage peut avoir recours à diverses stratégies potentiellement conscientes, ou qui peuvent être décrites comme fondées sur des connaissances ou sur la nécessité du contrôle, selon la proposition de Bialystok & Sharwood Smith (1985) ;
- enfin, l'apprenant peut recourir — avec un résultat effectif qui reste à apprécier — à des heuristiques conscientes.

Les chercheurs nord-américains soucieux de déterminer le profil du bon apprenant se sont beaucoup intéressés aux témoignages des apprenants sur leurs heuristiques d'apprentissage (cf. par exemple, Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco (1978). Ils ont ainsi identifié des stratégies globales, telles : l'investissement dans la tâche d'apprentissage, la prise de conscience du caractère systématique du matériau linguistique, la capacité de gestion des conflits affectifs et un ensemble de techniques selon le niveau linguistique concerné.

Des données recueillies auprès d'arabophones apprenant le français par contacts confirment largement les résultats de ces travaux. D'une vingtaine d'entretiens réalisés auprès d'adultes arabophones (Faita & Véronique, 1981 ; Véronique, 1983) on peut retenir les points suivants :

- la recherche d'intermédiaires linguistiques avec qui, peuvent se nouer des relations de connivence nécessaires à l'apprentissage ;
- l'importance de l'enquête lexicale : c'est par les mots nouveaux que l'on pénètre dans le nouvel espace de communication ;
- la nécessité de l'écoute active avec sollicitation de répétition pour une mémorisation effective ;
- de capacités supplémentaires de segmentation, d'analyse et de mémorisation de nouveaux termes et la possibilité de consulter des sources écrites (journaux, grammaires, dictionnaires), pour ceux qui sont alphabétisés en L1.

Ces heuristiques qui renseignent sur les représentations de la tâche d'apprentissage, fournissent par là même une indication de leur incidence sur l'évolution des répertoires. Ces témoignages d'apprenants confirment les conclusions de Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco (1978) : ceux qui disposent des heuristiques les plus nombreuses et les plus diversifiées réussissent le mieux.

VI. LE RÔLE DE LA LANGUE PREMIÈRE

Se demander quelles relations existent entre la L1 et l'IL d'une part, la L1 et la L2/LE d'autre part, ramène à la problématique de l'erreur, de l'interférence et du transfert. L'intérêt accordé à ces concepts est étroitement tributaire du modèle d'apprentissage choisi. Dans les années cinquante et soixante, sous l'influence du behaviorisme, l'analyse contrastive et l'étude des interférences étaient au centre des recherches. En revanche, pendant les années septante — époque où l'on a montré que l'apprenant de L2/LE passait par les mêmes étapes que celles observées dans l'acquisition de L1 — l'étude de l'interférence s'est vue reléguée au deuxième plan. Depuis les années quatre-vingt, l'idée que l'interférence linguistique puisse être déterminée par des représentations métalinguistiques à fait son chemin.

Le sociolinguiste Weinreich considère que l'interférence est un processus strictement linguistique résultant du contact de deux systèmes au niveau des unités distinctives et à celui des unités significatives. Les interférences sont, d'après lui, les déviations de la norme de chaque langue, dues à la familiarité des deux langues. Elles résultent de l'identification interlinguale et peuvent être phoniques, grammaticales et lexicales. « Les interférences grammaticales ont lieu lorsque les modalités d'ordre, d'accord, de sélection et de modification automatique appartenant au système de la langue S (source) sont appliquées à des segments à peu près équivalents de la langue C (cible), sans en respecter les normes, ou quand les modalités grammaticales obligatoires de la LC sont omises, faute de modèle équivalent dans la LS » (1953/68 : 658-659). Quant aux interférences lexicales, cet auteur affirme qu'« on peut analyser les emprunts lexicaux selon le mécanisme d'interférence qui les caractérise, ou selon l'intégration phonologique, grammaticale, sémantique et stylistique du nouveau vocabulaire dans la langue réceptive » (1953/68 : 665).

L'interférence a aussi été mentionnée dans les biographies linguistiques, comme celles de Ronjat (1913) et de Léopold (1939-49) par exemple, sur l'acquisition simultanée de deux langues chez des enfants, mais ceci n'est pas le propos du présent cahier. Comme Dulay & Burt (1974) le font remarquer, il s'agit aussi de différencier une vision sociolinguistique des interférences et des erreurs, comme celle de Weinreich (voir supra) qui concerne plutôt les langues et dialectes d'une communauté où les langues sont en contact, d'une vision psycholinguistique qui a trait au développement individuel du bilinguisme. Les travaux suggèrent que lorsque les conditions d'apprentissage de la L2/LE sont telles que le milieu social fournit un support adéquat, l'interférence de L1 sur L2/LE est minime. En revanche, lorsque le contexte social n'offre pas à l'apprenant les conditions adéquates, l'interférence est plus fréquente.

Odlin (1989) passe en revue l'essentiel des travaux sur le transfert interlinguistique dans l'apprentissage des langues. Il confirme dans son état de la question les définitions habituellement fournies et pointe les difficultés. La solution qui consiste à poser la question de l'interférence ou du transfert dans un cadre plus large, suggère à Py une définition qui dépasse la simple comparaison des structures des deux langues en présence. En effet, « l'interférence — comme transfert d'une forme ou d'une règle de L1 dans l'IL de l'apprenant — est un cas particulier de ce que l'on pourrait appeler la fonction interprétative du langage » (1984 : 36). Cette fonction interprétative représente non seulement un transfert de la LS vers la LC, mais une relation entre les deux langues et dans les deux sens, c'est-à-dire comme une restructuration d'une langue en fonction d'une autre. Ainsi, « analyser les erreurs — ou plus exactement les performances des apprenants — c'est considérer leurs usages de la LC comme des ensembles de *traces* renvoyant à leurs connaissances intermédiaires — réputées constituer un système linguistique appelé *interlangue* — et aux stratégies d'acquisition et de communication qui lui sont liées. Ces connaissances et ces stratégies contiennent vraisemblablement une composante de médiation intersystémique, qui explique tout ce que l'on désigne habituellement par le terme de transfert » (1984 : 37)⁸.

⁸ En italique dans le texte.

Dommergues (1973), en étudiant la possibilité d'apparition des erreurs chez des anglophones apprenant le français, suggère une double origine des erreurs. La première source est celle qui résulte de l'utilisation mal appropriée des connaissances linguistiques de la L1 ; il les appelle, erreurs d'interférence. La deuxième source résulte de l'utilisation également inadéquate des connaissances que l'apprenant possède déjà de la L2/LE, indépendamment de la L1 ; il les appelle erreurs d'analogie. Cet auteur soutient que l'apparition des erreurs dépend de trois facteurs : a) le degré d'utilisation du système de la L1 (recours à la LS) ; b) le degré d'utilisation du système de la L2/LE (recours à la LC) ; c) le degré de maîtrise du système de la L2/LE (niveau des connaissances de la L2/LE, c'est-à-dire de l'IL). Dommergues a donc établi qu'il était possible de différencier, du moins dans un cadre expérimental, les items linguistiques de la LC qui inciteraient à un mécanisme d'analogie (généralisation d'une règle ou extrapolation d'une règle à d'autres ensembles), de ceux qui donneraient lieu à un comportement de traduction, donc d'interférence. Pour Dommergues, les indices de ces comportements sont linguistiques ; pour Kellerman (voir ci-dessous), ces conduites sont déterminées par une psychotypologie.

Kellerman (1979, 1980) et Jordens (1979) ont tenté d'asseoir l'idée que l'on ne pouvait poser l'influence de la LS dans l'acquisition d'une L2/LE en des termes purement mécaniques de différences et de similitudes formelles ou fonctionnelles. Leur apport essentiel est d'avoir montré que l'apprenant possède une représentation de la spécificité des langues en présence et que ce facteur intervient dans son activité en L2/LE. Deux éléments au moins alimentent la notion de spécificité : la perception de la distance interlinguistique, ou de la parenté interlinguistique, et les intuitions de l'apprenant sur les relations de marque à l'intérieur de sa propre L1. Pour Kellerman et Jordens, l'apprenant d'une L2/LE est conduit à distinguer une zone neutre et une zone marquée en L1. Les expressions idiomatiques par exemple, sont généralement perçues comme appartenant à la zone marquée. C'est la partie catégorisée comme neutre qui donnera lieu à une éventuelle activité de transfert en L2/LE. Ainsi, même si deux expressions idiomatiques sont littéralement traduisibles d'une langue à l'autre, l'apprenant évitera une telle démarche en fonction de sa typologie interlinguistique subjective. L'intérêt des recherches de Kellerman et de Jordens est d'avoir fait la démonstration que le recours à la L1 suppose la consultation des

représentations que l'apprenant a élaboré en matière de distance interlinguistique.

Les travaux de Giacobbe & Lucas (1980, 1982) sur l'apprentissage de l'espagnol par des francophones en milieu guidé et de Giacobbe (1989, 1990) sur l'acquisition du français par des hispanophones en milieu naturel ont remarquablement illustré l'interaction entre les représentations de la distance interlinguistique et la construction d'un répertoire en L2/LE. Ces auteurs utilisent les notions de micro-système, terme introduit par Gentilhomme (1979) et de **micro-système intermédiaire** (constructions hypothétiques faites par les apprenants) pour rendre compte du processus d'acquisition chez les apprenants, en termes de passage d'une hypothèse à une autre. Mise en contact avec *ser* et *estar*, des apprenants francophones y recherchent une opposition morphologique à la manière de l'emploi d'*avoir* et *être* en français. Ce premier micro-système, qui conduit à la généralisation d'une des deux formes verbales espagnoles, issu d'une perception de la proximité interlinguistique, est infirmé et va évoluer en un second micro-système qui n'est toujours pas celui de la LC, tout en étant plus distant de la LS. Giacobbe & Lucas mettent donc en évidence la coexistence de deux hypothèses : l'hypothèse de l'opposition morphologique et l'hypothèse grammaticale. La première produisant des phrases dans lesquelles le verbe *ser* est au présent, tandis que la deuxième est utilisée avec des formes du verbe *estar* employé au présent et à l'imparfait. L'étude de Giacobbe & Lucas (1980), montre que la référence à L1 permet l'élaboration d'un cadre interprétatif, mais n'est pas une comparaison systématique entre les langues.

Le rôle des systèmes intermédiaires est d'incorporer, au fur et à mesure, les éléments linguistiques en jeu lors de l'acquisition. Ces auteurs appellent système préalable, le cadre linguistique et conceptuel permettant la construction des hypothèses. Pour les apprenants tout récents, ce système serait la L1 et par extension les autres langues connues avant d'entamer l'acquisition d'une nouvelle langue. La L1 joue ainsi le rôle de cadre théorique, à partir duquel l'apprenant va acquérir la nouvelle langue.

Une étude ultérieure (Giacobbe & Lucas, 1982) qui reprend le même problème, mais sous l'angle de l'explicitation métalinguistique (données intuitionnelles mentionnées auparavant) des emplois des verbes *ser* et *estar*, suggère que les différences trouvées chez les appre-

nants entre l'explicitation métalinguistique sur une certaine structure de la LC et son utilisation réelle pourraient être expliquées par une distinction, introduite par Culioli (1976), entre les concepts d'activité métalinguistique (consciente) et d'activité épilinguistique (inconsciente).

Pour Giacobbe (1987, 1988), il s'agit de mettre en évidence l'existence de deux groupes d'hypothèses, celles que le chercheur se pose sur le matériel analysé et celles que l'apprenant lui-même élabore sur le fonctionnement de la LC. Pour résumer, les hypothèses sont construites à partir de schèmes préalables qui permettent de saisir la LC et de former un système hétérogène ou un ensemble de microsystèmes qui font l'instabilité de l'IL. Cammarota & Giacobbe, dans une recherche sur l'acquisition du lexique français chez deux réfugiés latino-américains en France, suggèrent que « c'est dans la LS que se trouve l'origine de la systématique de la LC. En utilisant LS comme « système préalable », l'apprenant postule, par là même, la systématique de la LC » (1986 : 78).

La recherche de Giacobbe (1989, 1990) dans le cadre du projet de la Fondation Européenne de la Science (cf. Perdue, 1984) confirme l'idée d'une activité de calcul dans l'apprentissage d'une L2/LE fondée sur une représentation de la proximité des langues. L'une des premières hypothèses mise en œuvre par Cacho, un apprenant hispanophone, est que la suppression de la voyelle ou de la syllabe finales d'un mot espagnol polysyllabique produira un lexème français. Giacobbe montre cependant en comparant cet apprenant à Berta, autre hispanophone, que des apprenants différents n'useront pas de la même façon de la proximité interlinguistique. Alonso, autre informateur, et Berta tout en ayant des performances différentes au fil de l'enquête longitudinale se rejoignent tout à fait dans leur recours à la langue première pour construire des usages pronominaux en LC.

L'étude menée dans le cadre du projet de la Fondation Européenne de la Science sur l'apprentissage du français par des arabophones confirme le rôle de la représentation de la distance interlinguistique dans l'activité d'apprentissage. Que ce soit dans le domaine du lexique (Houdaïfa, 1985), de l'ordre des mots (Véronique, 1990a) ou de l'expression de la temporalité (Véronique 1990b, 1990c), l'apprenant arabophone semble se garder d'utiliser sa L1 comme ressource pour l'acquisition d'une langue perçue comme différente. Cela ne signifie certes pas que cette dernière n'intervienne pas dans des restructurations

de la LC mais de façon moins immédiate. Ainsi Alonso, l'hispanophone tout comme Abdelmalek, l'arabophone, repère *moi* comme forme pronominale de l'allocutaire et Berta, à l'instar d'Abdelmalek ou de Zahra, isole une séquence *Nom + lille + Verbe*. Pour les arabophones, la séquence *lille + Verbe* demeurera pendant une bonne partie de la période d'observation une suite non analysée : Berta intègre *le* à son système pronominal émergent. Il est à noter que sur ce point les systèmes sources des hispanophones et des arabophones sont fonctionnellement proches, mais les apprenants divergent quant à leur appréciation de la distance interlinguistique et de la conduite à tenir.

VII. L'INTERLANGUE ET SA DYNAMIQUE

Avant de faire le point des recherches en ce domaine, il est utile de rappeler l'état de la théorie de l'IL (interlangue) (voir cependant le chapitre II §III.2) qui est à l'origine du concept d'IL, concept qui a connu une certaine fortune dans ce secteur de la recherche. Rappelons que pour Selinker (1972), l'IL est, comme il a été dit plus haut, un produit, résultat d'un ensemble de processus qui trouve leur siège dans une structure psychologique latente, différente du LAD, activée lors de l'acquisition d'un L2/LE. Ces processus sont constitués par les transferts de formations (habitudes scolaires), les habitudes d'apprentissage (techniques ou heuristiques utilisées pour apprendre une langue) et les stratégies de communication (stratégies adoptées pour régler un problème). Tous ces processus caractérisent le produit qu'est l'IL, produit qui peut être fossilisé.

Selinker, Swain & Dumas (1975) précisent que l'hypothèse de l'IL est fondée sur les quatre séries d'observables suivants : la stabilité des formes de l'IL, l'intelligibilité mutuelle des locuteurs de ces dialectes, la régression c'est-à-dire, la réapparition de fonctionnements et la systématisme résultant de la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage telles que : le transfert, la surgénéralisation et la simplification.

Selinker & Lamendella (1978, 1981) précisent les mécanismes de la fossilisation. Pour ces auteurs, il convient tout d'abord de distinguer entre la **stabilisation** et la **fossilisation**. Ils postulent deux types de stabilisation : la stabilité relative de certaines formes et la stabilité généralisée d'une IL. Pour ces auteurs, seule la permanence constatée des

fonctionnements en L2/LE permet de poser la question de la fossilisation. On ne peut risquer l'hypothèse d'une cessation permanente de l'activité d'appropriation qu'après avoir relevé des permanences des fonctionnements en dépit des capacités de l'apprenant, des occasions et de la motivation d'acculturation. C'est l'arrêt de la perméabilité.

Partant de ces considérations, Selinker & Lamendella (op.cit.) posent que la limite inférieure où commence la fossilisation est déterminée par deux facteurs :

- la satisfaction des besoins interactifs des apprenants par rapport à deux facteurs extrinsèques, la transmission d'information et l'intégration dans la formation sociale cible ;
- l'adéquation par rapport aux besoins des représentation intrinsèques.

La limite supérieure est à rechercher dans la sénescence ou au moment de la puberté. Il est à noter que dans un état de la question Selinker (1984) énonce que les deux traits caractéristiques de l'apprentissage en IL sont : la regression (*back-sliding*) et la cessation d'apprentissage, la fossilisation.

L'hypothèse de l'IL a suscité des réactions que nous avons exposés dans le chapitre précédent. On ne peut d'abord que rappeler à la suite de Bialystok & Sharwood Smith (1985) que la notion d'IL renvoie à la fois au système de connaissances linguistiques mis en place lors de l'appropriation d'une L2/LE et à la sortie. Le débat autour de l'IL et de sa dynamique a précisément tenté de traiter ces dimensions : la conceptualisation des connaissances intermédiaires de l'apprenant et la description de ces productions.

En ce qui concerne la représentation des connaissances de l'apprenant — l'IL comme système — Tarone (1982) différencie trois paradigmes : le paradigme de l'homogénéité qu'elle attribue à la démarche chomskyenne d'Adjémian (1976), le paradigme du continuum de capacité posé par Tarone (1979) et le paradigme de la double source des connaissances de Krashen (1981, 1982).

Dans une perspective quelque peu différente, Bialystok & Sharwood Smith (1985) à leur tour, distinguent trois modèles de l'IL en tant que système avant de présenter le leur. Ces derniers auteurs opposent la conceptualisation de Selinker (1972) qui envisage que les règles de L1, de L2 et d'autres règles constituent un système unique alimenté par divers processus, à celle d'Adjémian qui est plus modulaire. Ce dernier

pose que le système de l'IL est perméable à l'influence des règles de L1. La troisième perspective décrite par ces mêmes auteurs est l'approche variationnelle de Tarone (1988).

Nous ne pouvons résumer ici l'ensemble de la polémique que les représentations chomskyennes de Selinker et d'Adjémian d'une part, et labovienne de Tarone d'autre part, n'ont pas manqué de susciter. On se rapportera par exemple à Arditty & Perdue (1979), Adjémian (1982) et Frauenfelder, Noyau, Perdue & Porquier (1980), qui soutiennent tantôt que l'IL est un système de connaissances linguistiques en tout point comparable aux langues naturelles humaines et tantôt qu'elle s'en différencie par certaines propriétés spécifiques telles la perméabilité. Py (1982) soutient à son tour, dans une perspective qui n'est ni chomskyenne, ni labovienne que l'IL est une langue naturelle soumise à des distorsions particulièrement fortes, entraînant des modifications dans ce qui est central et ce qui est périphérique. Pour ce chercheur, l'IL amène à repenser les notions habituellement associées à la langue ; d'où la nécessité renforcée par l'IL, de poser la variation et l'hétérogénéité dans la langue, de développer une approche énonciative des activités langagières et d'admettre enfin, que toute échange implique une focalisation partielle de l'acte de parole sur lui-même et l'opacité de tout énoncé.

Bialystok & Sharwood Smith (1985) proposent une conceptualisation différente dérivée des travaux chomskyens. Ils souhaitent distinguer entre la représentation mentale des connaissances de l'apprenant et le système de traitement qui contrôle la mise en œuvre de ces connaissances lors de la performance. Les connaissances linguistiques de l'apprenant de L2/LE sont de deux types : une compétence grammaticale et une compétence pragmatique. L'IL désigne ces connaissances systématiques et leurs procédures de mise en œuvre. L'alloglotte est susceptible de se distinguer du natif sur ces deux points. Pour Bialystok & Sharwood Smith (op.cit.) la performance en IL peut manifester de la variabilité due à des modifications de connaissances dans la durée (variabilité cognitive ou diachronique) et une variabilité produite par les procédés de contrôle et de traitement. Ces auteurs sont conduits à fournir la définition suivante de l'IL : la performance linguistique systématique (en production et en compréhension) d'apprenants de L2/LE qui n'ont pas encore atteint des niveaux suffisants d'analyse des connaissances linguistiques ou de contrôle du traitement pour être considérés comme des locuteurs natifs.

L'étude de l'IL interpelle non seulement la conceptualisation de l'activité langagière mais encore les procédés de description linguistique. La description de la variabilité (Tarone, 1988) et celle de la systématité (Schachter, 1986) de l'IL ont suscité beaucoup d'interrogations ainsi que la mise en relation des productions et des processus (Andersen, 1984).

Long & Sato (1984) dressent fort justement une liste des écueils méthodologiques posés par la description de l'IL. Ils relèvent ainsi plusieurs critiques à l'égard de la pratique des analyses d'erreurs dont la non prise en compte de l'éludage et une dizaine de difficultés liées à la *performance analysis*, à l'étude des morphèmes grammaticaux de l'analyse (cf. chapitre II §II). Ils évaluent les méthodes quantitatives et évoquent divers autres problèmes que soulève cette approche formaliste de l'IL. Long & Sato relèvent enfin, un intérêt renouvelé pour les processus mis en œuvre en IL et une orientation davantage fonctionnelle des travaux les plus récents sur ce concept. Selon ces auteurs, sa description requiert la prise en compte de quatre prérequis interreliés :

- la saisie des processus mis en œuvre ;
- la description des fonctions ;
- une analyse qui tienne compte de plusieurs niveaux linguistiques.

Les propositions de Long & Sato sont illustrées avec plus ou moins de bonheur par les travaux réunis dans Pfaff (Ed.) (1987), par les analyses de Trévisé & Porquier (1985) et dans les travaux issus du projet E.S.F. (cf. Perdue, 1990). Tomlin (1990) discute dans le détail l'intérêt d'une approche fonctionnaliste en matière de description du procès d'acquisition d'une L2/LE. On pourra se reporter utilement à son travail.

VIII. VARIABLES INDIVIDUELLES ET SOCIALES DE L'APPROPRIATION D'UNE LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE

En un sens, lors de l'évocation des travaux portant sur les thèmes énumérés précédemment et de l'état de la question brossé pour chacun d'entre eux à cette occasion, la question des variables définissant l'apprenant et sa situation de confrontation à la L2/LE a déjà été largement abordée. Si l'on souhaite représenter l'appropriation d'une L2/LE comme la résultante d'un ensemble de facteurs en interaction et la mise en train d'un processus de mémorisation, on peut sans difficulté relever

la liste non exhaustive de variables indépendantes qui suit. Au rang des déterminants linguistiques et sociolinguistiques, il faut citer :

- la distance linguistique entre la LC et les autres langues antérieurement apprises ;
- ce premier élément typologique n'est pas exclusif du poids exercé par chaque organisation linguistique interne sur le procès d'appropriation ;
- les situations de contacts avec la L2/LE, ce qui inclus la programmation du matériel linguistique didactique.

Parmi les facteurs non linguistiques, on peut distinguer l'**individuel** et le **contextuel**. Relèvent des éléments contextuels, les déterminants socio-culturels et économiques de l'apprentissage (origine socio-économique et culturelle et statut, degré d'acculturation, distance sociale), les conditions de l'enseignement guidé (interaction maître-élèves, la taille de la classe, sa disposition spatiale, les matériaux et le matériel disponibles, etc.) et les aspects non linguistiques de l'exposition à la LC. Sont à considérer comme des facteurs individuels : l'aptitude, la motivation et les attitudes, les besoins langagiers, l'âge, le sexe, la personnalité, l'intelligence et les stratégies.

Cette vision multifactorielle de l'apprentissage recoupe partiellement l'approche systémique utilisée précédemment. Les facteurs linguistiques et la question des stratégies ont déjà été abordés à travers les notions d'entrée, de saisie et de rapports saisie-sortie. Il demeure pourtant que les aspects individuels et non linguistiques de l'apprentissage n'ont été que peu évoqués. Deux ouvrages récents, ceux de Bogaards (1988) et de Skehan (1989), proposent des synthèses de ces résultats ; nous ne ferons que citer quelques éléments.

Commençons par la notion d'aptitude. Ce construct difficile à définir — dimension permettant de différencier des individus dont on décrit la conduite, variable hypothétique expliquant des corrélations entre plusieurs comportements, substrat constitutionnel non observable d'une capacité définissable par la réussite dans la réalisation d'une tâche (Reuchlin, 1981) — a suscité des batteries de tests, et dans la période récente, des critiques. Bogaards (1988) qui les résume, affirme en conclusion que la notion d'aptitude est vague et scientifiquement inutilisable. Le point de vue de Skehan (1989) est radicalement différent. Pour ce dernier, l'aptitude est un facteur prédictif tout aussi important que les autres. La capacité à l'apprentissage linguistique émerge vers trois ans et demi et demeurent remarquablement stable. Bien que ses

différentes facettes restent encore à cerner, Skehan (op.cit.) conclut à l'utilité de cette notion pour rendre compte aussi bien de l'acquisition scolaire que de l'apprentissage par immersion.

A consulter Bogaards (1988) et Skehan (1989), et d'autres, il semble que les conclusions provisoires de la recherche soient moins divergentes dans le domaine des motivations et des attitudes. Comme pour la notion d'aptitude, une difficulté initiale réside dans l'existence d'approches et de définitions divergentes de ces constructs. Relevons tout d'abord, quelques propositions de définition. Celles qui sont les plus couramment citées de la motivation mettent en avant l'idée d'une force mobilisante, de l'aspiration à un niveau de performance insistant, par là-même, sur l'état de dissociation et de tension qui met en mouvement l'organisme jusqu'à ce qu'il ait réduit la tension et retrouvé son unité. La motivation apparaît donc comme liée aux attitudes et aux besoins tout en s'en distinguant. Selon Gardner (1985), les composantes de la motivation sont l'effort, le désir d'atteindre un objectif déterminé et les attitudes (cité d'après Skehan, op.cit.). Les attitudes quant à elles, relèvent du domaine des représentations. Ce sont des sentiments et des appréciations par rapport à un objet déterminé. Ces attitudes sont en relation avec des croyances, des intentions, voire des conduites qui les modifient en retour.

En matière d'appropriation linguistique, on peut bien évidemment s'interroger pour savoir si la motivation est un résultat ou un facteur causal. On peut aussi constater qu'il est difficile de dissocier les attitudes des motivations. Une distinction fondamentale dans ce domaine est celle opérée par Gardner & Lambert (1972) entre une orientation intégrative de la motivation, qui se manifeste par un désir d'identification à la communauté cible et une orientation instrumentale, où les avantages immédiats en termes d'activités professionnelles et de gains pour l'apprenant prennent le pas sur le reste. Comme Bogaards (op.cit.) et Skehan (op.cit.) l'indiquent, les travaux de Gardner (op.cit.) ont cristallisé toutes les polémiques, mais par le fait même indiqué la voie. Il y a semble-t-il accord pour déclarer comme le fait Bogaards *l'attitude joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des L2 (...)* elle le fait d'une façon dynamique et *en interaction constante avec d'autres variables tant individuelles que sociales*⁹(1988 : 55).

⁹ En italique dans le texte.

Les besoins langagiers sont en matière d'appropriation, certainement l'un des éléments à mettre en relation avec les attitudes et les motivations. Nuttin (1980) pose que le besoin est une notion centrale pour comprendre les activités du sujet en situation. Ainsi, il le définit comme une relation requise entre l'individu et le monde pour le bon fonctionnement de la personne.

Difficiles à cerner sur le plan de la théorie, les besoins langagiers ont été tout aussi problématiques pour les didacticiens qui les avaient pourtant placés au cœur de leur dispositif. Besoins individuels ou collectifs, aspirations ou nécessités, objectifs pédagogiques ou objectifs de communication tels sont les termes des controverses que la didactique des langues des années 70-80 a affronté (Faïta & Véronique, 1979). Lehmann (1990) s'interrogeant sur les besoins langagiers note à la fois une stagnation (autour des notions de besoins et de ressources), une démythification et une relativisation (la notion de besoins est dorénavant subordonnée à l'offre de formation).

Évoquons rapidement quelques-unes des autres variables habituellement évoquées en matière d'appropriation des L2/LE. En ce qui concerne le facteur d'intelligence, Skehan (op.cit.) note qu'il est souvent difficile de distinguer l'intelligence verbale et l'aptitude à l'appropriation linguistique. Pour Bogaards (op.cit.), deux questions peuvent être évoquées à propos de l'intelligence : faut-il être intelligent pour apprendre une L2/LE ? et l'apprentissage d'une L2/LE a-t-il une influence sur le développement de l'intelligence ? Après avoir relevé que l'apprentissage précoce d'une L2/LE ne nuit pas au développement cognitif des enfants, Bogaards signale qu'il y a une corrélation positive entre l'intelligence et l'apprentissage des L2/LE. L'importance de cette dernière relation est cependant faible et sujette à des variations. Il ajoute d'ailleurs, que rien ne prouve qu'il faut être spécialement intelligent pour apprendre une L2/LE.

Après un vaste examen des travaux relatifs au facteur de l'âge dans l'apprentissage, Bogaards (op.cit.) constate que globalement les moments les plus propices pour apprendre une L2/LE, seraient, si l'on exclut le bilinguisme dit simultané, pour la prononciation, la période entre 7 et 11 ans et pour la grammaire, entre 12 et 16 ans. Il passe ensuite en revue les différentes théories psychologiques et physiologiques expliquant ces faits sans prendre parti.

A propos de la variable sexuelle, Bogaards (op.cit.) conclut, comme d'ailleurs Burstall (1975), en disant qu'il n'y a pas de différence entre

les filles et les garçons au niveau primaire. En revanche, les filles obtiennent de meilleurs résultats dans le secondaire (sauf s'il y a parmi les enseignants aussi des hommes), mais au niveau supérieur, aucune différence n'est observée. Bogaards maintient que les différences observées chez les adolescent sont autant dues aux développements cognitifs qu'aux normes sociales en vigueur.

Dernier facteur à évoquer enfin, la personnalité ou plutôt un ensemble de facteurs tels que le degré d'extraversion, d'empathie, d'anxiété, etc. Les recherches là encore sont nombreuses. C'est ainsi que dans une recherche conduite par Suter (1976) sur la capacité à acquérir une excellente prononciation, le sujet idéal semble posséder entre autres qualités les traits suivants : être de sexe masculin, introverti, être mauvais mime mais avoir le souci de sa prononciation. Rubin (1975) relève les qualités suivantes chez le bon apprenant : il possède le désir de communiquer et la capacité de deviner ; il n'est pas inhibé et se soucie à la fois de la forme et du sens ; il a la capacité de s'autocorriger. La conclusion que dégage Skehan (op.cit.) en ce qui concerne l'apport de la variable extraversion à la réussite en L2 est mitigée. Il note tout d'abord que l'évaluation de ce facteur est strictement dépendant de l'outil d'analyse et du contexte d'observation. Il souligne que la notion elle-même demande à être mieux définie. Cela étant et toutes choses égales d'ailleurs, une légère corrélation positive existe entre cet aspect de la personnalité et la capacité à apprendre une L2/LE. Bogaards (1988) est encore plus positif car il conclut son état de la question sur le constat que le succès en langues est positivement lié à l'extraversion et à la stabilité émotionnelle.

Cet auteur se montre plus circonspect à propos des styles cognitifs ou la façon dont un individu perçoit et traite les informations qui se présentent à lui. Plutôt que l'opposition entre style global et style analytique, Bogaards (1988) se montre favorable à l'opposition dépendance/indépendance du champ — cette dernière distinction est fondée sur le rôle accordé au contexte, plus important dans le cas de la dépendance, dans le traitement de l'information — pour cerner le style cognitif mais note qu'aucun résultat probant n'existe en ce domaine. Skehan (1989) partage l'évaluation négative faite par Bogaards du rôle de la dépendance/indépendance du champ en matière d'acquisition d'un L2/LE.

Skehan (op.cit.) écarte deux autres traits de la personnalité souvent évoqués comme décisifs pour le succès en L2/LE : la prise de risque et le

degré d'anxiété. Il note qu'aucune conclusion probante ne peut être formulée à propos d'un éventuel rôle de ces éléments dans le procès d'appropriation linguistique. Dernière dimension enfin, que la recherche écarte : celle de l'empathie. Rien n'indique que la faculté de s'ouvrir à autrui, de ressentir ce qu'il ressent soit de quelque pertinence pour l'appropriation. Telle est, du moins, la conclusion de Bogaards (op.cit.).

Certes, l'apprentissage d'une L2/LE ne saurait être réduit à un simple contact de langues sans évoquer comme le faisait Weinreich (1953/68) lui-même les facteurs non structuraux qui inhibent ou favorisent les identifications interlinguales. Il est tentant de corrélérer tels faisceaux de traits individuels et contextuels à la réussite ou à l'échec en matière de L2/LE. On peut relever pourtant que souvent ces conclusions sont prématurées dû au fait que les notions sont peu clairement définies et que les méthodologies laissent à désirer. Il convient de noter pourtant que les facteurs qui paraissent les mieux cernés possèdent une indéniable dimension sociale, c'est le cas du sexe, de l'âge, des attitudes et des motivations. La dimension individuelle telle qu'évoquée à travers l'aptitude, la personnalité ou l'intelligence, semble plus rebelle à l'étude.

IX. BILAN

Nous avons tenté de dresser l'état de la recherche sur l'appropriation d'une L2/LE en établissant l'acquis et en laissant entrevoir les perspectives qui s'ouvrent aux chercheurs en ce domaine. A propos de chacun des thèmes de recherche évoqués, on a pu constater des modifications de perspective. Ainsi, peut-on dire que par certains aspects, la question de l'exposition à la LC, de l'input, s'est trouvée renouvelée par l'intérêt croissant porté à la communication exolingue. De même à une approche en des termes strictement cognitifs de la saisie se trouve opposée une démarche sociocognitive et interactionniste. La question des stratégies de communication et d'apprentissage enfin ou celle du recours à la L1 sont à leur tour reformulées. En effet, si l'on prend au sérieux le terme d'interaction, celui de stratégie doit être entendu différemment de son usage courant dans le domaine.

On l'a compris l'un des traits dominants de la recherche dans le champ de l'appropriation d'une L2/LE, est la confrontation entre une

approche cognitive et une perspective sociocognitive, entre une démarche qui s'intéresse exclusivement au sujet apprenant et une démarche plus clairement interactionniste. Autre discussion paradigmatique, celle du rapport entre des universaux des systèmes linguistiques et des universaux de l'appropriation des langues, cette question est loin d'être éclaircie tant sur le versant de la théorie linguistique que sur celle d'une théorie des acquisitions linguistiques.

Dans le chapitre précédent, on a vu se constituer un champ de recherche qui a graduellement acquis son autonomie de la didactique des langues étrangères. On peut relever que ce secteur de recherche est aujourd'hui écartelé entre des modèles et des hypothèses issus de la linguistique théorique, de la psychologie sociale, de la sociolinguistique, de la neurolinguistique et de la psychologie (Lightbown, 1984b; Selinker, 1984) d'une part, et la volonté de constituer des bases de données et de mener des recherches empiriques, d'autre part. La controverse sur les questions de recherche, sur leurs formulations et les cadres de référence évoquée dans ce chapitre ne peut être dissociée des tensions du champ telles que nous les avons évoquées au chapitre précédent.

En effet, il s'agit d'abord de la définition du sujet apprenant, sujet auto-construit ou acteur social. On peut ajouter aussi la définition du sujet comme un faisceau de variables linguistiques et non linguistiques en interaction. Il est ensuite question de la caractérisation des activités langagières en L2/LE et de l'interaction des participants. Cela interroge des modèles de description, les conceptualisations du rapport entre les observables linguistiques, les systèmes sous-jacents et les processus d'appropriation et enfin, cela questionne la saisie de la dynamique d'évolution des connaissances en L2/LE. En dernier lieu, comment prendre en compte le cognitif, le social et le linguistique? (cf. Arditty & Coste, 1987). Ce débat concerne à la fois les approches linguistiques et cognitives de l'interaction et leurs mises en relation avec l'appropriation.

La proposition d'un *Second Language Acquisition Support System* (Dausendschön-Gay & Krafft, 1990) doit être précisée mais on ne manquera pas d'évoquer comme un corollaire de ce module, et à l'instar de son initiateur pour l'étude de l'acquisition de L1, Bruner, un dispositif d'acquisition linguistique de L2/LE présent dès les premiers écrits de Selinker (1969) sur l'IL. Pour Bruner (1958), en ce qui concerne l'acquisition du langage, il ne s'agit pas de faire l'économie de la capacité d'apprentissage linguistique. De même, il ne faudrait pas négliger les

déterminations de la constitution des systèmes au détriment de l'interaction. Caractérisation linguistique et description interactionnelle vont de pair.

Les débats et les résultats rapportés dans ce chapitre doivent aussi se comprendre par rapport aux discussions dans les disciplines de référence : la définition d'une linguistique théorique et la place d'une analyse conversationnelle ; l'articulation entre une linguistique « impliquée » (Lehmann, 1986) et une didactique des langues et enfin, l'intégration des travaux sur les contacts interlinguistiques : de l'IL au parler bilingue (cf. Lüdi (Ed.), 1987 ; Appel & Muysken, 1987).

PERSPECTIVES ET IMPLICATIONS

Dans les chapitres précédents de ce cahier, nous avons montré la façon dont l'étude de la langue de l'apprenant d'une L2/LE s'est constituée en domaine de recherche de la linguistique et de la linguistique appliquée et les thèmes autour desquels les travaux se sont cristallisés (voir aussi Perdue, 1990). Le champ des travaux sur l'appropriation d'une L2/LE traversé par les polémiques de la linguistique théorique et des méthodologie de description linguistique n'est pas un domaine isolé de recherche. Il entretient des rapports évidents avec les études entreprises sur le contact de langues, à ce qui ressortit à la recherche sur le bilinguisme. Alors que l'acquisitionniste observe le bilinguisme *in statu nascendi*, les sociolinguistes et autres chercheurs étudiant ce phénomène sont confrontés au parler bilingue, à des faits tels que le mélange de langue, l'alternance de langue, les conflits diglossiques, les substitutions linguistiques et l'étiollement des langues.

L'acquisitionniste occupé à saisir la genèse des connaissances en L2/LE ne peut se soustraire cependant, à l'échange avec les spécialistes du bilinguisme d'une part, et aux interrogations de l'enseignant et du didacticien d'autre part. En effet, ces derniers sont en droit d'interpeller l'étude linguistique de l'appropriation à partir de leurs pratiques. Qu'apportent les recherches acquisitionnistes en didactique ?

On le voit, à un pôle il s'agit des rapports de connexité que les travaux acquisitionnistes peuvent entretenir avec les études sur le bilinguisme et, à l'autre pôle, est posée la question des implications pour la pratique enseignante. Nous souhaitons dans ce chapitre final remettre la question de l'étude des variétés linguistiques d'apprenants en perspective par rapport à la théorie du langage et l'insérer au sein de la description des phénomènes interlinguistiques. Nous désirons aussi aborder sans détour la question des implications pour l'enseignement, ce qui nous conduira tout naturellement à évoquer la linguistique appliquée et la didactique des langues.

I. DU LANGAGE ET DES LANGUES

Il n'est pas exagéré de dire que la question de l'origine du langage et de la transmissibilité des langues a toujours préoccupé la linguistique. A l'instar des travaux plus anciens sur la construction du langage chez l'enfant, la recherche acquisitionniste prétend apporter sa modeste contribution à l'étude de cette question. Elle peut le faire de deux façons au moins que résumant les formules excessivement concises d'universaux d'apprentissage et d'universaux du langage.

On a souvent opposé l'étude de l'acquisition du langage et celle de l'appropriation d'une L2/LE en arguant que ce dernier domaine était moins propice à l'observation — et pourtant moins fécond — par la présence d'une LS et par le fait que la fonction langage était déjà en place. Dans le cas de l'adulte apprenant, on n'a pas non plus manqué d'insister sur le caractère achevé du développement neurophysiologique et cognitif. On peut rétorquer que ces arguments s'inversent. En matière d'apprentissage d'une L2/LE, l'absence de croissance parallèle des capacités cognitives et linguistiques autorise l'observation d'un seul type de développement comportemental.

Plutôt que d'opposer ces appropriations linguistiques, il est au contraire extrêmement instructif de les confronter. C'est ainsi que Weissenborn (1984) est conduit au constat d'une ressemblance frappante dans le développement de la référence spatiale chez des enfants acquérant le français L1 et des apprenants de français L2, notamment dans le domaine des prépositions spatiales. Il relève d'abord, un stade de non-réalisation des prépositions puis une étape où sont employées des prépo-

sitions non-déictiques exprimant des relations d'ordre et de voisinage (ex. : *à*, *dans*, etc.). Les prépositions déictiques telle *devant*, *derrière*, etc. apparaissent plus tard. Ecartant l'idée de mécanismes cognitifs sous-jacents identiques, Weissenborn examine différents facteurs dont la fréquence dans l'input ou les différences de modèles mentaux véhiculées par les langues avant de conclure que les similitudes développementales constatées ne relèvent que très partiellement et de façon encore peu claire des mêmes structures cognitives et linguistiques.

Nous ne partageons pas les conclusions de Weissenborn. Ce que montrent les travaux du programme ESF dans ce domaine, c'est la sensibilité des apprenants à la LC. Ainsi, la recherche par l'apprenant d'une relation simple entre forme et fonction le conduit à privilégier les verbes de déplacement en français dans la construction des expressions référentielles spatiales, ce qui ne sera pas le cas d'apprenants d'origine linguistique identique mais confrontés à une langue différente, le néerlandais en l'occurrence. De même, observe-t-on, une recherche dans les premiers temps de l'apprentissage, de transparence lexicale et de contextes facilitateurs. Ces motivations pour l'emploi de telle ou telle forme rejoignent tout à fait les comportements infantiles. Cette convergence nous paraît révélatrice d'une structuration propre à la LC, voire partagée avec quelques autres langues et que les apprenants tentent d'intérioriser (cf. Johnston & Slobin, 1979). Sans vouloir outrer les identités observées, on voit ce qu'autorise la confrontation des apprentissages.

La structuration et la dynamique d'évolution des IL apportent des éléments de réflexion sur les propriétés des langues naturelles humaines. On comprend par exemple, que les rapports grammaticaux arbitraires entre unités lexicales sont précédés de relations d'implication entre ces mêmes items qu'autorise leur sémantisme. On voit clairement que dans la construction d'expressions référentielles, les rapports déictiques précèdent les relations intratextuels, anaphoriques. L'observation de l'appropriation d'une L2/LE illustre le rôle fondamental du sémantisme des items lexicaux et de la deixis dans la genèse d'un système linguistique. La façon dont se mettent en place les marqueurs de temps, d'aspect et de modalité démontre bien le jeu entre sémantisme intrinsèque et inscription déictique. La valeur sémantique de l'élément verbal prime sur la deixis temporelle, permettant de la sorte à l'expression des valeurs aspectuelles de se manifester avant celle des valeurs temporelles.

Les études réunies par Rutherford (1984) avec des contributions émanant de linguistes reconnus montrent le caractère prometteur des travaux sur l'appropriation linguistique pour une recherche sur les universaux linguistiques mais laissent aussi apparaître les difficultés d'une telle entreprise. Différentes contributions administrent la preuve que l'on ne dispose pas d'un accord suffisant sur la nature des universaux linguistiques et sur la méthodologie des études à entreprendre pour les vérifier.

Il est certain qu'à travers la double question de l'existence d'universaux d'apprentissage et d'universaux linguistiques, les travaux sur l'acquisition d'une L2/LE apporteront leur contribution à une théorie du langage. Il semble que la question, quoi qu'il apparaisse, demeure quelque peu confuse.

II. LA DESCRIPTION DES PHÉNOMÈNES INTERLINGUISTIQUES

Dans sa formulation de l'hypothèse de l'IL, Selinker (1972) souhaitait rendre compte, disait-il, non seulement du cas des 5% d'apprenants qui parviennent à une excellente maîtrise de la LC, mais aussi de tous les autres apprenants qui s'échelonnent le long d'un continuum en route vers l'appropriation complète de celle-ci. Certains de ces apprenants se stabilisent voire se fossilisent, devenant par le fait même des bilingues imparfaits certes, mais des bilingues quand même.

On ne saurait cependant dans un désir d'œcuménisme rapprocher trop vite l'apprentissage d'une L2/LE, démarche tout d'abord individuelle, et le phénomène social du **bilinguisme** qui implique simultanément l'état de bilinguisme de l'individu et des situations de communications bilingues collectivement appréciées. Il y a bilinguisme collectif quand plusieurs membres de la communauté sont bilingues, mais cela ne veut pas dire que dans les sociétés multilingues, tous les membres soient bilingues. On peut y trouver des individus monolingues. De la même façon, l'on ne peut trancher facilement entre bilinguisme individuel et collectif. Les rapports linguistiques entre les groupes d'une communauté bilingue varient, comme le constatent la plupart des chercheurs, le long d'un continuum.

On peut distinguer trois grands cas de figure :

a) Les deux groupes sont répartis territorialement, de telle façon qu'à chaque groupe corresponde un territoire et des langues officielles. C'est ce qui se passe dans des pays comme la Belgique, le Canada ou la Suisse, même si chacun de ces pays présente des caractéristiques spécifiques.

b) A l'intérieur d'une communauté, on trouve des langues autochtones, propres à une région, à côté d'une ou de deux grandes langues nationales parlées par un nombre variable de locuteurs. C'est le cas de pays comme l'Espagne et l'Union Soviétique.

c) Dans le bilinguisme diglossique, les deux langues sont parlées par une partie variable de la population, et avec un usage différencié (par exemple, une langue n'est parlée qu'au foyer et qu'entre amis, tandis que l'autre est utilisée dans les situations restantes : école, administration, travail). C'est ce qui se passe au Paraguay avec l'espagnol et le guarani, à la Réunion avec le créole et le français, ou encore à l'île Maurice avec le créole, le français et l'anglais.

Dans une communauté bilingue, il existe des normes spécifiques de comportement dans la mesure où les individus peuvent soit parler dans l'une ou l'autre langue, soit parler en alternant les deux langues. Attardons-nous un instant sur le **choix de langue**. Sur la base des études sur l'adaptation de la parole dans le contact de langues, on peut poser l'existence de stratégies employées pour améliorer l'efficacité de la communication, stratégies qui, obéissent aux principes suivants :

– le principe de compétence linguistique : le code choisi sera celui pour lequel la somme des compétences linguistiques individuelles des interlocuteurs est maximale ;

– le principe d'affirmation ethnolinguistique qui peut contrarier le précédent. La langue n'est pas choisie par rapport aux compétences linguistiques, mais par rapport à l'identité ethnolinguistique ;

– le principe de l'intention de l'interlocuteur qui peut aussi contrarier le premier : la langue est choisie par rapport aux attitudes de groupe.

Des auteurs comme Mackey (1971, 1976) et Fishman (1965, 1971) ont tenté de définir les paramètres pertinents pour le choix de langue par le bilingue dans les situations de contact. Pour faire un choix de langue, il est nécessaire de posséder un répertoire permettant cette sélection. Le choix se fait alors, d'après les compétences linguistiques, mais aussi d'après la norme organisationnelle. La langue peut être im-

posée dans une communauté donnée, par exemple l'utilisation du français au Québec.

Dans toute interaction, les comportements verbaux et non verbaux sont perçus par les interlocuteurs en présence, de telle façon qu'il puisse y avoir tantôt adaptation en vue d'un rapprochement social, un éloignement par rapport à une situation, ou encore différenciation grâce, par exemple au maintien un certain accent pour se différencier de l'autre. Cela s'applique aussi aux situations de contact. Par exemple, certains Catalans à Barcelone maintiennent leur langue, même s'ils sont en présence d'autres interlocuteurs qui parlent en castillan. Il est fort probable qu'une des raisons, de ce comportement est l'affirmation de l'**identité culturelle et ethnique**.

Face au contact de langues donc, différents comportements sont possibles selon qu'il s'agit d'interlocuteurs bilingues, de bilingues confrontés à des monolingues, ou de monolingues d'appartenance ethnolinguistique différente. Voici quelques situations à titre illustratif.

- Deux locuteurs A et B ont une compétence bilingue en commun ; ils peuvent choisir l'une ou l'autre langue ou l'alternance des deux.
- Deux locuteurs sont bilingues dans des langues différentes, mais ils ont une langue en commun ; ils parleront donc cette langue. Ils peuvent aussi choisir, même si l'efficacité de la communication est en jeu, de parler chacun la langue non commune en vue de son acquisition.
- Deux locuteurs, l'un bilingue en A et B et l'autre monolingue en A peuvent choisir de parler en A (le plus généralement), mais ils peuvent aussi choisir de parler en A et en B, pour autant que A et B soient proches linguistiquement.
- Deux bilingues en A et B avec des compétences différentes peuvent choisir, soit de parler dans la langue où les deux ont la compétence la plus élevée (c'est le cas le plus courant), soit de parler l'autre langue si celui qui a le moins de compétence décide d'améliorer ses connaissances.
- Deux monolingues ayant des langues différentes, utiliseront chacun leur langue en ayant recours par exemple au xénolecte (voir supra). Cette situation est très courante dans la pratique du tourisme.

Par exemple, dans le contexte multilingue de l'Inde, Kachru différencie deux phénomènes : le **mélange des langues** (*code-mixing*), et l'**alternance de langue** (*code-switching*). Il définit cette dernière

comme le changement associé à une attitude, à l'intensité des émotions, ou à différents types d'identité, tandis que le mélange de langues « refers to the use of one or more languages for consistent transfer of linguistic units from one language into another, and by such a language mixture developing a new restricted — or not restricted — code of linguistic interaction » (1978 : 28). Dans le même ordre d'idées, Sridhar (1978) étudie le mélange de langues au Kannada (Inde du Sud), en se basant sur les travaux de Kachru (op.cit.). Cet auteur considère le mélange de langues comme un trait social et non un fait de comportement individuel. Il s'intéresse aux différentes fonctions du mélange de langues dans deux situations distinctes au Kannada : une variété où l'anglais et le kannada sont utilisés ensemble, et une autre où l'anglais est en contact avec le persan-arabe. D'après ses observations, le mélange de langues présente trois traits importants : a) il n'est jamais un élément isolé de la phrase : il peut concerner un nom, un adjectif, un verbe ou une phrase entière ; b) il prend place n'importe où dans la phrase, c'est-à-dire à tous les niveaux grammaticaux ; c) il concerne des items linguistiques en relation avec la vie quotidienne. Les items respectent les règles grammaticales de la langue de base (l'anglais), ainsi que de la langue absorbée (le kannada).

Dans le mélange de langues, le locuteur transfère des éléments ou des règles de sa langue (LY), à quelque niveau linguistique que ce soit (phonologique, grammatical, lexical, morphologique et syntaxique), à des fonctionnements de l'autre langue (LX). Dans le mélange de langues, qui est en quelque sorte un système hybride, il y a nécessairement des éléments ou des segments qui font simultanément appel à des règles des deux langues en présence. Hamers et Blanc (1983) donnent l'exemple suivant : « *Je vais back venir* », qui est un syntagme verbal français composé d'une forme verbale française (*je vais venir*) et d'un élément morphologique anglais (*back*) antéposé au verbe selon une règle structurale du français, inacceptable en anglais. Les énoncés caractéristiques d'un mélange de langues sont donc du type : LX / (LX LY) / LX / (LY LX) / LX, etc., tandis que dans l'alternance de langue, la séquence peut se représenter ainsi : LX / LY / LX / LY. Il peut y voir alternance de langue et mélange de langues dans le même énoncé. Le mélange de langues peut être enchâssé dans l'alternance de langue, mais non l'inverse. Par ailleurs, le mélange de langues peut déclencher l'alternance de langue.

Autre manifestation du parler bilingue, différente du mélange de langues et de l'alternance de langue, qui relèvent tous deux peu ou prou du choix des locuteurs en interaction, est la **substitution de langues** qui inscrit dans la durée, et qui conduit à la modification du répertoire linguistique de l'individu ou du groupe. Ce phénomène consiste à abandonner une langue au profit d'une autre, en passant par une période intermédiaire de bilinguisme plus ou moins stable, où les individus et/ou le groupe parlent deux langues; il peut aussi y avoir **changement de langue** (*language shift*) à l'intérieur d'une même interaction verbale. Dans ce cas, la langue en voie d'abandon apparaît sous forme de citation; ce qui différencie le procès de substitution et son corrélat, le *language shift* en interaction, de l'alternance de langue. La substitution de langues se produit lorsque la configuration et la distribution fonctionnelle des langues d'une communauté varient. Elle est due à des raisons sociolinguistiques ou d'identité du groupe. Les facteurs de cette rupture sont notamment des changements de mode de vie, donc de modification des réseaux sociaux, et des attitudes dévalorisantes envers la langue du groupe. Nelde signale que « lorsque deux parlars au moins coexistent pendant plusieurs générations, l'on finit par changer de langue » (1986 :118). Rappelons enfin, le phénomène connexe, la **perte de langue** (*language loss, language death, language attrition*) qui consiste, comme son nom l'indique, à abandonner complètement une langue au point de la perdre. La langue « perdue » peut aussi bien être la L1 ou une quelconque autre L2/LE.

Les principales notions mobilisées pour l'étude du bilinguisme que nous venons d'exposer succinctement¹⁰, peuvent sembler assez éloignées de ce qui a été présenté dans les chapitres précédents à propos des recherches sur l'appropriation d'une L2/LE. Il est nécessaire de rappeler que les phénomènes interlinguistiques étudiés sont véritablement connexes. Ainsi, la constitution et le fonctionnement des IL présentent des similitudes avec les phénomènes relevant du mélange de langues (*code-mixing*). La différence essentielle entre ces deux champs de la recherche linguistique tient à ce que le parler bilingue engage toujours des réseaux sociaux alors que certaines approches de l'appropriation d'une L2/LE l'envisage sous l'angle du sujet apprenant hors contraintes sociales. C'est pour cela qu'il est nécessaire de satisfaire le

¹⁰ Pour de plus amples renseignements voir, entre autres, Pujol (1990)

programme esquissé par Grosjean (1984) et de rapprocher les travaux menés sur le bilinguisme et ceux entrepris sur l'appropriation linguistique, tant sur le plan des méthodes descriptives que sur celui des démarches conceptuelles et des résultats obtenus.

III. IMPLICATIONS POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES

On peut considérer que les recherches menées sur l'appropriation des L2/LE permettent quatre sortes d'apports à la didactique :

- une tentative de réponse directe aux préoccupations concrètes des enseignants en matière de conduite de classe, et plus indirectement ;
- une « problématisation » de l'enseignement et de ses finalités ;
- des éléments de « grammaire pédagogique » des LC ;
- et des transferts méthodologiques.

Ces derniers « enseignements » concernent davantage la formation du formateur et l'élaboration d'outils pédagogiques que la pratique immédiate de la classe. A ce titre, il s'agit plutôt des **implications** de la recherche, au sens de Roulet (1972) et de Lehmann (1986), pour la didactique, plutôt que d'applications, au sens d'une mise en œuvre unilatérale d'une pratique déterminée par des choix faits ailleurs.

1. Des techniques pédagogiques

Plusieurs auteurs ont tenté de dresser une liste des interrogations des pédagogues et des didacticiens en matière d'appropriation linguistique et de dégager les réponses qu'y apportent la recherche acquisitionniste. A leur suite, établissons ce relevé. D'après plusieurs auteurs, les enseignants souhaitent des réponses aux questions suivantes entre autres :

- L'accent pédagogique doit-il être mis sur des points de grammaire ou sur la satisfaction des besoins communicatifs ?
- Les erreurs sont-elles prévisibles ? Comment les prévenir ?
- Comment traiter les erreurs ? Quand et comment corriger ?
- Pourquoi l'appropriation d'une L2/LE est-elle plus difficile pour certains apprenants que pour d'autres ?
- Quelle est la progression idéale ?

Ajoutons à cette liste la question suivante de Pienemann (1984, 1985):

– les processus naturels d'acquisition peuvent-ils être modifiés par un enseignement formel ?

et celle-ci parmi les nombreuses questions recensées par Gadalla (1981):

– l'enseignant doit-il orienter sa pratique vers l'inculcation de comportements linguistiques spontanés en L2/LE, des quasi-réflexes, ou il doit plutôt fournir beaucoup d'informations métalinguistiques ?

Alors que certaines chercheurs expliquent pourquoi les recherches sur l'acquisition d'une L2/LE ne sont pas en mesure de satisfaire de telles demandes, d'autres proposent des solutions. Le plus avancé dans cette voie est certainement Krashen et sa méthode naturelle (Krashen & Terrell, 1983). Dès 1982, dans un ouvrage rédigé avec Dulay, Burt & Krashen (1982), il propose les grandes lignes d'une méthodologie d'enseignement. Krashen & Terrell (op.cit.) forment une batterie de techniques à pratiquer en classe à partir des dix principes pédagogiques suivants, dégagés des travaux acquisitionnistes :

- multiplier l'exposition de l'élève aux échanges « naturels » ;
- prévoir une phase silencieuse au début de la période d'enseignement, phase où l'apprenant peut écouter sans être sommé de parler ;
- utiliser des référents concrets avec des apprenants débutants ;
- recourir à des techniques de relaxation et de mise en confiance des élèves ;
- prévoir une phase d'enseignement grammatical avec des adultes ;
- dégager les motivations des élèves et en tenir compte dans l'enseignement ;
- faire en sorte que les erreurs commises par les élèves ne soient pas une source de gêne ;
- inclure dans le matériel d'enseignement des tours immédiatement utilisables dans les échanges quotidiens ;
- essayer de tenir compte de l'ordre naturel d'acquisition en n'anticipant pas sur celui-ci ;
- ne pas faire référence à la L1 lors de l'enseignement de la L2/LE.

Sans être aussi systématiques, on rencontre chez d'autres auteurs ou dans d'autres textes des mêmes auteurs, des propositions complémen-

taires. Krashen (1981) souligne le rôle décisif d'un apport intelligible (*comprehensible input*) dans l'appropriation d'une L2/LE. Bautier-Castaing (1977) met l'accent sur les exercices de conceptualisation comme moyens d'ajuster des hypothèses déviantes en L2/LE et d'instaurer une « pédagogie de la faute ». Gadalla (op.cit.) prône l'utilisation de l'« ordre naturel d'acquisition » comme instrument de l'évaluation de la complexité relative et de la difficulté des structures enseignées. Elle insiste aussi sur l'intérêt d'une démarche conceptuelle et davantage métalinguistique avec des apprenants adultes. Tout comme Krashen (1981), enfin, elle propose que l'entraînement à la compréhension précède l'expression en L2/LE. Lors de ses travaux, Pienemann (1984, 1985) a confirmé la difficulté de toute activité didactique à modifier le cours naturel de l'acquisition. L'enseignement n'est efficace que s'il se situe dans une « zone de proche développement » de l'enfant, selon la formule de Vygotsky (1934/1985) — et reprise, entre autres, par Palacios (1987) — sinon, ce que l'on peut espérer au mieux, c'est une accélération du rythme de développement et une aide à la bonne application de la règle. Le moteur de l'apprentissage n'est pas dans l'enseignement, selon Pienemann.

A ces propositions qui tentent de formuler des recommandations pédagogiques aussi précises que possible, on pourrait ajouter une réflexion sur l'erreur en L2/LE. La situation est ici paradoxale. Il est possible de dégager un ensemble d'erreurs caractéristiques d'une population déterminée, ainsi en est-il des difficultés des polonais avec les articles du français, des erreurs des arabophones par rapport à la relative en français, des fautes de genre des anglophones, etc. Dans le même temps, on ne peut qu'observer, des convergences dans les erreurs quelle que soit la langue de départ. Si bien que la notion de faute typique appelle malgré tout des réserves. Il convient de faire ici la part des représentations des enseignants des apprenants (cf. la psychotypologie de Kellerman, 1979) et de la réalité des pressions exercées par les structures de la L1 et de la L2/LE.

Bien que d'orientation plutôt théorique, les réflexions développées au chapitre II sur les représentations métalinguistiques trouvent ici tout à fait à s'appliquer. Sur un plan plus pratique, on peut imaginer sans peine que l'ensemble des travaux conduits sur l'interaction tout particulièrement sur les séquences potentiellement acquisitionnelles, soient pertinents pour la pratique pédagogique. Chaudron (1977) s'est juste-

ment attaché à proposer une analyse interactionnelle des discours orientés vers la corrections des erreurs. Ainsi dégage-t-il une typologie des discours correctifs qui peut s'avérer utile pour le praticien.

2. Une «problématisation» de l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères

Il nous semble que les recherches acquisitionnistes peuvent aider à penser différemment l'activité didactique. Tout d'abord, les recherches permettent de décrire avec précision l'apprentissage scolaire des langues. Ainsi la nature du lien unissant l'enseignant et ses élèves peut être saisie grâce à la notion de contrat didactique. En effet, pour le praticien qui a la responsabilité d'assurer des séquences potentiellement acquisitionnelles, l'engagement est bien de collaboration et de préservation de la face de l'élève, instaurant par là même les conditions d'un bon apprentissage.

Le rôle d'informateur privilégié qu'occupe l'enseignant et le caractère de la classe de langues comme lieu spécialisé dans la transmission linguistique découlent de la notion de contrat didactique. Dès lors, la désignation de la classe comme lieu d'apprentissage guidé prend tout son sens. La bifocalisation de la communication exolingue relevée par Bange (1987), accent mis à la fois sur le contenu de l'échange et sur la négociation métalinguistique, est bien ce qui caractérise aussi les échanges dans la classe. C'est ce que Trévisé (1979) a montré pour sa part à travers la notion de double énonciation, énonciation en tant qu'énonciateur et en tant que sujet apprenant.

Autre dimension, celle de l'apport d'informations linguistiques, la classe de langues est un lieu où l'on souhaite que la relation entre apport et saisie soit la plus directe et la plus immédiate. Cela n'est bien évidemment pas le cas mais l'enseignant, informateur privilégié, entrevoit sans doute plus clairement grâce aux recherches entreprises sur la communication exolingue (voir par exemple les travaux de Dausendschön-Gay & Krafft, 1988), les procédures conversationnelles qui peuvent favoriser l'appropriation.

La recherche sur l'acquisition d'une L2/LE permet non seulement de se livrer à un examen de la classe comme lieu d'apprentissage mais aussi d'envisager des outils pour évaluer les progrès des apprenants ou leurs activités en classe de langues. La mise à jour de séquences de développement dans l'appropriation de la LC tant en milieu naturel qu'en

milieu guidé (cf. chapitre II §IV.3 la séquence dégagée par les travaux de Z.I.S.A.) est une découverte que l'enseignant doit intégrer à ses activités d'évaluation. De même, la distinction formulée entre des stratégies de communication visant à négocier des solutions à des conflits communicationnels et des stratégies d'apprentissage destinées à favoriser l'appropriation linguistique, pourraient être intégrées à l'évaluation des comportements communicatifs des participants à la classe de langues.

3. Les grammaires pédagogiques des langues secondes ou étrangères

Beaucoup de méthodologues, à différentes périodes de l'histoire de la didactique des L2/LE ont souhaité aménager le contenu des leçons de langue en fonction de ce que l'on apercevait des progrès des apprenants. On se souviendra particulièrement des propositions pour dresser des listes de fautes typiques (cf. chapitre II §II). Le concept de grammaire pédagogique a été notamment élaboré par Corder (1973) depuis qu'on donne plus d'importance à l'activité originale de l'apprenant et moins aux méthodes utilisées dans l'enseignement. Pour cet auteur, les grammaires pédagogiques sont des aides à l'apprentissage, mais elles ne sont pas l'objet même d'apprentissage. Elles aident l'apprenant à acquérir/apprendre la LC.

Les travaux récents en acquisition ont nuancé la proposition qu'il suffirait que la progression pédagogique soit calquée sur celle de l'acquisition pour être efficace. Si l'appropriation progresse bien selon un itinéraire déterminé, il apparaît d'une part, que celui-ci est difficilement modifiable par une intervention explicite externe et que d'autre part, la relation est pour le moins indirecte entre l'exposition en classe et l'élaboration d'une grammaire de la L2/LE.

Cela étant, les travaux acquisitionnistes nous livrent pour des LS et LC déterminées, des **ensembles de micro-grammaires**. Ainsi, nous connaissons les grandes lignes de la construction des moyens de référence pronominale en français par des locuteurs arabophones :

– **Etape 1** — la référence à soi se marque ainsi :

(moi) + (x) + prédicatif

où (x) représente un élément facultatif repris du système des clitics du français (le plus souvent (x) est *il/le*), mais ne fonctionnant

pas comme tel, et où (*moi*), élément lexical, peut être omis quand la référence est explicite, exemple *moi [l'être] la France parce que [être] la France*. Dans les énoncés construits avec [*jāna*] et [*se*] aucun marquage explicite n'est attesté; la référence à autrui se marque par (*l'autre*) + (*x*) + *prédicat*

– **Etape 2** — Dans la référence à soi une relation de couplage s'instaure entre (*moi*) et (*x*). Il en est de même pour la référence à autrui entre (*lui*) et (*x*). Les pronoms objets apparaissent post-posés au prédicat, exemple [*trapel le la police*] (= *la police l'attrape*).

– **Etape 3** — la relation de couplage clitique/tonique se précise par l'emploi de (*moi*) + *je* + *prédicat* et (*lui*) + *il* + *prédicat*.

Si l'on doit concevoir une micro-grammaire pédagogique pour l'appropriation du système pronominal français par des arabophones, il serait bon d'y intégrer certains aspects de la grammaire d'acquisition que l'on vient de présenter. L'hypothèse est que la prise en compte de parcours d'apprentissage attestés pourrait permettre d'imaginer des modes de présentation rendant le matériau linguistique plus accessible à l'apprenant. Ce type d'information pourrait aussi aider à apprécier les erreurs, les éludages et les difficultés d'appropriation. Pour de plus amples renseignements sur l'élaboration des grammaires pédagogiques, nous renvoyons le lecteur à Roulet (1971), Candlin (1972), Zimmermann (1978), Rutherford (1980), Chalker (1984), Licerias (1985), Besse (1986), Garret (1986) et Dirven (1990) parmi d'autres.

4. Transferts méthodologiques

Recherches de terrain, les travaux acquisitionnistes requièrent qu'une attention minutieuse soit accordée aux tâches dans lesquelles est engagé l'apprenant et que l'on détermine avec précision les contraintes communicatives qui lui sont imposées. On peut imaginer que les dispositifs d'enquête ainsi construits puissent être transposés en classe afin d'y fournir des possibilités de prise de parole dans des circonstances déterminées. Au-delà d'une stricte transposition, l'on peut penser qu'un pédagogue soucieux de pratiquer en classe des activités communicatives gagnerait à réfléchir à la façon de concevoir de telles tâches afin

qu'elles atteignent les objectifs linguistiques et communicationnels recherchés.

IV. INCIDENCES EN DIDACTIQUE DES LANGUES SECONDES OU ÉTRANGÈRES

Tout au long de ce cahier, nous avons posé que les recherches acquisitionnistes avaient à l'instar d'autres travaux interlinguistiques, d'autres recherches sur le développement ou la pathologie linguistique, une place en linguistique. Nous avons aussi affirmé qu'elles constituaient l'un des domaines majeurs de cette partie de la linguistique que l'on peut appeler linguistique appliquée à cause de sa relation en amont avec la linguistique et en aval avec la didactique des langues. Il reste à évaluer brièvement la contribution des recherches menées sur l'apprentissage à la discipline technologique de la didactique des langues.

Partons du constat d'évidence que l'apprentissage linguistique n'est pas vu de la même façon par le praticien dans sa classe et par l'acquisitionniste. L'enseignant est soucieux de transmission de connaissances, de création d'environnements linguistiques propices, de montage de fonctionnements grammaticaux et d'évaluation. Il est dans sa classe l'un des acteurs privilégiés de la scène de l'apprentissage. La perspective de l'acquisitionniste est à la fois plus globale et plus minutieuse. Il n'a quant à lui aucune obligation de résultat !

Cette différence des regards, c'est aussi ce qui peut à la fois rapprocher et séparer la démarche descriptive et explicative des travaux sur l'acquisition et les préoccupations technologiques de la didactique des langues. Si l'on considère que cette dernière discipline est bien la science des techniques de l'enseignement, on peut imaginer qu'une meilleure connaissance des processus d'appropriation devrait féconder la démarche didactique. Ce programme paraît cependant quelque peu utopique car les synergies sont difficiles à identifier entre un projet de recherche linguistique, qui doit établir sa légitimité à prétendre à ce statut et cela malgré son caractère « appliqué », et des pratiques de transmission de connaissances linguistiques qui se systématisent avec difficulté.

Conclusion

Ce cahier avait pour objectif de présenter avec quelque détail un champ particulier de la recherche linguistique, les travaux sur l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère. La particularité de ce domaine est constituée à la fois par sa relative nouveauté et par son objet, une dynamique d'apprentissage telle qu'on peut la saisir à travers la mise en œuvre par l'apprenant de l'interlangue dans des communications exolingues et à travers l'évolution de ses connaissances dans la langue cible.

Dans les premier et dernier chapitres de ce cahier, nous avons montré dans quels contextes en psycholinguistique, en linguistique et en didactique, on pouvait insérer les questions que se posent les acquisitionnistes. Nous avons établi que l'étude de la langue de l'apprenant ne devait pas être séparée d'autres phénomènes interlinguistiques connexes. Nous avons aussi essayé de démontrer qu'une recherche en acquisition pouvait à la fois alimenter des préoccupations de la théorie du langage et proposer aux praticiens de l'enseignement des langues une liste d'implications dont ils pouvaient tirer profit sans effort excessif. Chemin faisant, ce sont les possibles articulations entre linguistique appliquée et didactique des langues, en l'occurrence à travers l'étude du

procès d'appropriation de langues secondes ou étrangères, que nous avons esquissées.

Dans ce cahier, notre parti pris a été de considérer que l'introduction à un domaine de recherche, était faite de l'histoire de l'émergence d'une question et de la délimitation des thèmes qui mobilisent l'activité de recherche en ce domaine. Ce dont il faut se souvenir, c'est l'avènement en linguistique d'une interrogation qui est à l'origine plutôt de type didactique, à savoir la question de l'accumulation et de la structuration des connaissances en langue seconde ou étrangère. Il convient de retenir le rôle important joué par la notion d'interlangue dans ce développement. C'est grâce à elle que la recherche a pu remettre à sa juste place la question des erreurs dans la langue cible et leur étiologie. Autre notion déterminante, celle des stratégies, des heuristiques ou opérations de l'apprenant qui permettent l'acquisition. Il n'est pas certain que l'on sache tout à fait clairement définir les stratégies et dissocier les procédés discursifs des mécanismes intellectuels et moteurs de l'appropriation. Les enquêtes et discussions répétées autour de ces notions ont suffi là encore à réorienter la recherche.

La notion de communication exolingue enfin, a permis de mettre en rapport le procès d'acculturation que représente toute appropriation d'une nouvelle langue et la mise en œuvre dans l'échange des savoirs linguistiques et des savoir-faire langagiers et communicationnels. Alors que des notions étaient proposées qui structuraient de fait le champ, on a vu apparaître une grande diversité de théories et de modèles (McLaughlin, 1987) avant que des travaux empiriques d'une certaine ampleur ne renvoient les chercheurs à l'épreuve du terrain et des observables.

A la lecture de ce cahier, on peut ressentir quelques difficultés de perspective, ayant tantôt le sentiment de dominer le panorama ou de jouer selon la métaphore de Klein (1987/89), d'une vue d'au-dessus des nuages, et étant tantôt pris dans le détail, quelquefois brumeux, des propositions théoriques ou des descriptions. A la suite de Klein, nous mettrons ces problèmes d'optique sur le compte de la nouveauté de la discipline. Sans doute, pourrions nous ajouter que la diversité, voire le foisonnement des recherches — et la difficulté de synthèse qui en résulte — sont à l'image de la complexité du processus d'appropriation d'une langue seconde ou étrangère.

Les points de vue sur l'avenir de la discipline sont variées et contradictoires. Perdue (1990) défend une autonomie des travaux sur les

langues d'apprenants par rapport à l'étude des variétés stables de monolingues et appelle de ses vœux la poursuite des descriptions d'interlangue, la constitution de monographies individuelles. Klein (1990) partage ces idées et propose fermement que le point de vue le plus utile pour aborder le processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère est celui de l'apprenant et des problèmes auxquels il est confronté au cours de ce cheminement. Tout en reconnaissant le bien-fondé de ces prises de position, c'est en filigrane un point de vue différent que nous avons retenu dans ce cahier.

Tout d'abord, nous avons tenté de montrer que l'étude des variétés d'apprenants participaient des travaux en linguistique apportant sa contribution à une théorie du langage humain. Dans le même temps, nous avons rappelé par la biais de son inclusion en linguistique appliquée, les prolongements virtuels, sinon réels, de ces travaux en didactique. Nous adhérons à l'idée d'une pluralité d'approches de l'appropriation linguistique, regrettant que la psycholinguistique et la psychologie du langage (Bronckart, 1984) s'y soient si peu intéressées. Nous croyons enfin, malgré des difficultés d'articulation évidentes, y compris dans ce cahier, à la nécessité de mettre en relation l'étude d'un bilinguisme en voie de constitution et les fonctionnements bilingues effectifs. Chez Weinreich (1953/68) et chez Haugen (1956), on trouve déjà de telles préoccupations. La différence essentielle est que ces travaux fondateurs ont fait peu de place au processus de construction du bilinguisme, pour au contraire consacrer la majeure partie de leurs forces à la description de certaines dimensions linguistiques telles l'interférence, le calque ou l'alternance de langue. Des variétés d'apprenants au parler bilingue, l'itinéraire fourmille d'embûches théoriques et méthodologiques; l'intérêt des phénomènes à contempler vaut qu'on s'y engage.

Bibliographie

- ADJEMIAN, C. (1976) «On the nature on Interlanguage Systems», in *Language Learning*, 26, 297-320
- ADJEMIAN, C. (1982) «La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes», in GUERON, J. & SOWLEY, T. (Ed.) *Grammaire transformationnelle: Théorie et Méthodologies*, Presses Universitaires de Vincennes, 421-440
- ALBER, J.-L. & PY, B. (1985) «Interlangue et conversation exolingue», in *Cahiers du Département des langues et des sciences du langage*, 1, Université de Lausanne, 30-47
- ALBER, J.-L. & PY, B. (1986a) «Interlangue et conversation exolingue», in GIACOMI, A. & VERONIQUE, D. *Acquisition d'une langue étrangère*, Tome I, Actes du 5e colloque international «Acquisition d'une langue étrangère», Aix-en-Provence 1984, 147-166
- ALBER, J.-L. & PY, B. (1986b) «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61, 78-90
- ANDERSEN, R.W. (1979) «Expanding Schumann's Pidginization hypothesis», in *Language Learning*, 29, 105-119
- ANDERSEN, R.W. (1984) «The One to One Principle», in *Language Learning*, 34, 77-95
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. (1987) *Language contact*, Londres, Edward Arnold
- ARDITTY, J. (1986) «Approches communicationnelles. Présentation», in GIACOMI, A. & VERONIQUE, D. *Acquisition d'une langue étrangère*, Tome I, Actes du 5e colloque international «Acquisition d'une langue étrangère», Aix-en-Provence 1984, 101-106

- ARDITTY, J. (Ed.) (1987) *Paroles en construction, Encrages*, 18/19, Vincennes, Université de Paris VIII
- ARDITTY, J. & COSTE, D. (1987) «Rapport sur «Interactions», in BLANC, H.; LE DOUARON, M. & VERONIQUE, D. *S'approprier une langue étrangère...*, Actes du 6e colloque international «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches», Aix-en-Provence 1986, 15-22
- ARDITTY, J. & PERDUE, C. (1979) «Variabilité et connaissance en langue étrangère», in *Encrages, n° spécial de linguistique appliquée*, Vincennes, Université de Paris VIII, 32-43
- ASTON, J.C. (1986) «Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier?», in *Applied Linguistics*, 7, 128-143
- BAILLY, D. (1984) *Eléments de didactique des langues*, Paris, Les Langues Modernes (APLV)
- BAILLY, D. & BARBIER, L. (1980) «Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un corpus d'erreurs grammaticales en langue 2», *Langages*, 57, 107-119
- BANGE, P. (1987) «La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue», contribution à la table ronde du «Réseau Européen Acquisition des langues», La Baume-lès-Aix, ronéotypé
- BAUTIER-CASTAING, E. (1977) «Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 27, 19-41
- BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D. (Eds) (1990) «Publics spécifiques et communication spécialisée», in *Le français dans le monde, n° spécial*
- BECKER, A.; CARROLL, M. & KELLY, A. (Eds) (1988) *Reference to space*, Final Report, IV, Strasbourg et Heidelberg, ESF
- BESSE, H. (1986) «Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques», in *Langues modernes*, 2, 19-34
- BESSE, H. (1987) «Langue maternelle, seconde et étrangère», in *Le français aujourd'hui*, 78, 9-15
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984) *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Hatier-Crédif
- BHARDWAJ, M.; DIETRICH, R. & NOYAU, C. (Eds) (1988) *Temporality, Second Language Acquisition by Adult Immigrants*, Final Report, I, Strasbourg, Paris, Heidelberg et Londres, ESF
- BIALYSTOK, E. (1979) «Explicit and Implicit Judgements of L2 Grammaticality», in *Language Learning*, 29, 81-103
- BIALYSTOK, E. (1984) «Strategies in Interlanguage Learning and Performance», in DAVIES, A; CRIPER, C. & HOWALT, A.P.R. *Interlanguage*, Proceedings of the Seminar in Honour of P.S. Corder, Edimbourg, Edinburgh University Press, 37-48
- BIALYSTOK, E & FROHLICH, J. (1976) «Variables of the classroom achievement in second language learning», *Modern Language Journal*, 62, 327-336

- BIALYSTOK, E & SHARWOOD SMITH, M. (1985) «Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition», in *Applied Linguistics*, 6, 101-117
- BICKERTON, D. (1975) *Dynamics of a creole system*, Cambridge, Cambridge University Press
- BICKERTON, D. (1981) *Roots of Language*, Ann Arbor, Karoma
- BOGAARDS, P. (1988) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif
- BOUCHARD, R. & de NUCHEZE, V. (1987) «Formulations métalangagières et situations exolingues, in BLANC, H.; LE DOUARON, M. & VERONIQUE, D. *S'approprier une langue étrangère...*, Actes du 6e colloque international «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches», Aix-en-Provence 1986, 55-62
- BOUTON, Ch. P. (1969) *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*, Paris, Klincksieck
- BOUTON, Ch. P. (1973) «Pour une pédagogie des langues vivantes conçue en fonction des problèmes de l'élève», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 10, 109-125
- BOUTON, Ch. P. (1974) *L'acquisition d'une langue étrangère. Aspects théoriques et pratiques. Conséquences pédagogiques essentielles*. Paris, Klincksieck
- BREMER, K.; BROEDER, P.; ROBERTS, C.; SIMONOT, M. & VASSEUR, M.-T. (Eds) (1988) *Ways of Achieving Understanding: Communicating to learn in a Second Language*, Second Language Acquisition by Adult Immigrants, Final Report, I, Strasbourg et Londres, ESF
- BRONCKART, J.-P. (1984) «Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues?», in *Le français dans le monde*, 185, 53-68
- BRONCKART, J.-P.; KAIL, M. & NOIZET, G. (1983) *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé
- BRUNER, J.S. (1958) «Les processus de préparation à la perception», in BRUNER, J.S.; BRESSON, F.; MORF, A. & PIAGET, J. *Logique et perception. Etudes d'épistémologie génétique*, VI, Paris, Presses Universitaires de France, 1-48
- BRUNER, J.S. (1981) «Vygotski: Una perspectiva histórica y conceptual», in *Infancia y Aprendizaje*, 14, 3-18
- BURSTALL, C. (1975) «Factors affecting foreign language learning: a consideration of some recent research findings, *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, 8, 5-25, aussi in KINSELLA, V. (Ed.) (1978) *Language Teaching and Linguistics: surveys*, Cambridge, CILT, 1-21
- BURT, M.K. & DULAY, H.C. (1974) «You can't Learn without Goofing. An Analysis of Children's Second Language «Errors», in RICHARDS, J.C. (Ed.) *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman

- BURT, M.K. & DULAY, H.C. (1975) «A new Approach to Discovering Universal Strategies of Child Second Language Acquisition», in DATO, D.P. (Ed.) *Developmental psycholinguistics: Theory and Application*, Washington, Georgetown University Press
- BURT, M.K.; DULAY, H.C. & HERNANDEZ-CHAVEZ, E. (1975) *Bilingual syntax measure*, New York, Harcourt Brace Jovanovitch
- CAMMAROTA, M.-A. & GIACOBBE, J. (1986) «L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones», in *Langages*, 84, 65-78
- CANDLIN, Ch.N. (1972) «The status of pedagogical grammars», in CORDER, S.P. & ROULET, E. (Eds) *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics* (3e séminaire AIMA V, Neuchâtel), Paris, Didier, 55-64
- CHALKER, S. (1984) «Why can't somenone write a nice, simple grammar?», in *English Language Teaching*, 38 (2), 79-85
- CHAUDENSON, R. (1978) «Créole et langage enfantin: phylogénèse et ontogénèse», in *Langue française*, 37, 76-90
- CHAUDENSON, R. (1983) «Où l'on parle de la genèse et des structures créoles de l'Océan Indien», in *Etudes créoles*, 6 (1-2), 157-224
- CHAUDENSON, R. (1989) *Créoles et enseignement du français*, Paris, L'harmattan
- CHAUDRON, C. (1977) «A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learning Errores», in *Language Learning*, 27, 29-46
- CHAUDRON, C. (1988) *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press
- CHOMSKY, N. (1957) *Syntatic Structures*, La Haye, Mouton
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press
- CHOMSKY, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris Publication
- CLAHSEN, H. (1990) «The comparative Study of First and Second Language Development», in *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 135-153
- CLAHSEN, H. & MUYSKEN, P. (1983) «The accessibility of move alpha and the acquisition of German word order by children and adults», inédit
- CORDER, S.P. (1967) «The signifiacnce of learner's errors», in *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170
- CORDER, S.P. (1971) «Idiosyncratic dialects and error analysis», in *International Review of Applied Linguistics*, 9, (2), 147-160
- CORDER, S.P. (1973) *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books
- CORDER, S.P. (1977) «Language Continua and the Interlanguage Hypothesis», in CORDER, S.P. & ROULET, E. (Eds) *Actes du 5e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel*, Genève, Droz, 11-17
- CORDER, S.P. (1980a) «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs», in *Langages*, 57, 17-28
- CORDER, S.P. (1980b) «La sollicitation de données d'interlangue», in *Langages*, 57, 29-38

- CORDER, S.P. (1980c) «Post scriptum», in *Langages*, 57, 39-42
- CORDER, S.P. (1980d) (traduction de CORDER, S.P. (1967) «The significance of learners errors», in *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170) «Que signifient les erreurs des apprenants?», in *Langages*, 57, 9-16
- COSTE, D. (1984) «Les discours naturels de la classe», in *Le français dans le monde*, II, 183, 16-25
- COSTE, D. (1986) «Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité», in *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 17-29
- COSTE, D. (1988) «Linguistique et enseignement du français langue maternelle. Sur quelques relations au début des années 1970», in *Études de linguistique appliquée*, 72, 67-81
- COSTE, D. (1991) «Linguistique de l'acquisition et didactique des langues. Repères pour des trajectoires», Communication présentée au 8e colloque international «Acquisition des langues: perspectives et recherches», Grenoble, ronéotypé
- COSTE, D.; COURTILLON, J. & FERENCZI, V. (1976) *Un niveau seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par des adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- CULIOLI, A. (1976) *Séminaire de D.E.A.*, Université de Paris VII, inédit
- DABENE, L. (1991) «L'acquisition des langues en milieu multilingue», Communication présentée au 8e colloque international «Acquisition des langues: perspectives et recherches», Grenoble, ronéotypé
- DAUSENDSCHON-GAY, U.; GULICH, E. & KRAFFT, U. (1989) «Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands (projet de recherche)», in KRAMER, D. (Ed.) *Actes du 18e Congrès International de linguistique et philologie romanes*, Université de Trèves (Trier), 1986, Tübingen, Niemeyer, 391-404
- DAUSENDSCHON-GAY, U. & KRAFFT, U. (1988) «Les séquences analytiques», Communication présentée aux *Journées d'Augst*, Augst, ronéotypé
- DAUSENDSCHON-GAY, U. & KRAFFT, U. (1990) «Éléments pour l'analyse du SLASS», Communication présentée au Colloque «Interaction et acquisition: variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs», Réseau Européen Acquisition des langues, Bielefeld, ronéotypé
- DEBYSER, F.; HOUIS, M. & ROJAS, C. (1967) *Grille de classement typologique des fautes*, Paris, BELC, Brochure multigraphiée
- de PIETRO, J.-F. (1988) «Vers une typologie des situations de contacts linguistiques», in *Langage et Société*, 43, 65-90
- de PIETRO, J.-F.; MATTHEY, M. & PY, B. (1989) «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue», in WEIL, D., & FUGIER, H. (Eds) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124
- DEULOFEU, J. (1980) «Y a-t-il un dialecte propre aux enfants de migrants?», in *Champs éducatifs*, 1, 25-31

- DIRVEN, R. (1990) «Pedagogical grammar (State of the Art article), in *Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-18
- DITTMAR, N. (1980) «Ordering adults learners according to language abilities», in FELIX, S.W. (Ed.) *Second Language Development. Trends and Issues*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 205-231
- DITTMAR, N. (1989/90) «La sémantique en construction», in *Langage et Société*, 50/51, 39-66
- DOMMERGUES, J.Y. (1973) *La double origine des erreurs de syntaxe dans l'emploi d'une langue étrangère*, Thèse de 3e cycle, Université de Paris III, Institut de Plimatim et de langage
- DUBOIS, C.; NOYAU, C.; PERDUE, C. & PORQUIER, R. (1981) «A propos d'une pré-enquête sur l'utilisation du français en milieu naturel par des adultes hispanophones», in *GRECO*, 13, n° spécial, *Les travailleurs étrangers et la langue, Recherches sur les migrations internationales*, Paris, CNRS, Paris VIII
- DULAY, H.C. & BURT, M.K. (1974) «A new perspective on the creative construction hypothesis in child second language acquisition», in *Working Papers on Bilingualism*, 4, 71-98
- DULAY, H.C.; BURT, M.K. & KRASHEN, S.D. (1982) *Language two*, Oxford, Oxford University Press
- ELLIS, R. (1987) *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press
- ERLICH, S. (1975) *Apprentissage et mémoire chez l'homme*, Paris, Presses Universitaires de France
- ERVIN-TRIPP, S. (1974) «Is second language learning like the first?», in *TESOL Quarterly*, 8, 111-127
- EXTRA, G. & MITTNER, M. (Eds) (1984) *Studies in Second Language Acquisition by adults immigrants*, Tilburg, Université de Tilburg
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1980a) «Processes and strategies in foreign language learning and communication», in *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 47-118
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1980b) «Stratégies de communication et marqueurs de stratégies», in *Encrages*, 8/9, n° spécial, *Acquisition d'une langue étrangère*, Vincennes, Université de Paris VIII, 17-24
- FAITA, D. & VERONIQUE, D. (1981) «Vivre, travailler et communiquer... loin de chez soi», in *Migrants Formation*, 44, 10-19
- FERGUSON, C. (1971) «Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins», in HYMES, D. (Ed.) *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, 141-150
- FERGUSON, C. & DEBOSE, Ch. (1977) «Simplified registers, broken language and pidginization», in VALDMAN, A. (Ed.) *Pidgin and creole linguistics*, Bloomington et Londres, Indiana University Press, 99-125
- FISHMAN, J.A. (1965) «Who speaks what language to whom and when?», in *La linguistique*, 2, 67-68

- FISHMAN, J.A. (1971) *La sociolinguistique*, Bruxelles, Labov (pour la traduction française)
- FLYNN, S. & O'NEILL, W. (Eds) (1988) *Linguistic theory and Second Language Acquisition*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers
- FRAUENFELDER, U.; NOYAU, C.; PERDUE, C. & PORQUIER, R. (1980) «Connaissance en langue étrangère», in *Langages*, 57, 43-60
- FRAUENFELDER, U. & PORQUIER, R. (1979) «Les voies d'apprentissage en langue étrangère», in *Travaux de recherches sur le bilinguisme, Working Papers on Bilingualism*, 17
- FREI, H. (1929) *La grammaire des fautes*, Paris, Genthner (réimprimé par Slatkine Reprints, Genève, 1971)
- FREIS, Ch. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign language*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- GADALLA, B. (1981) «Language Acquisition Research and the Language Teacher», in *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 60-69
- GAGNE, R.M. (1965/77) *The conditions of learning*, New York, Holt Rinehart & Winston (pour la troisième édition)
- GAONAC'H, D. (1982) «Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères», in *Revue de Phonétique Appliquée*, 61-62-63, 321-337
- GAONAC'H, D. (1983) «Contribution de la psychologie cognitive à l'analyse des processus d'acquisition d'une langue étrangère», in *Les langues modernes*, 77, 327-338
- GAONAC'H, D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif
- GAONAC'H, D. (Coord.) (1990) «Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive», in *Le français dans le monde, n° spécial*
- GARDNER, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Londres, Edward Arnold
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in Second Language Learning*, Rowley (Massachussets), Newbury House Publishers
- GARRET, N. (1986) «The problem with grammar: What kind can the language learner use?», in *The Modern Language Journal*, 70, (ii), 133-148
- GASS, S. & SCHACHTER, J. (Eds) (1989) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press
- GASS, S. & VARONIS, E.M. (1985) «Task variation and NNS/NNS negotiation of meaning», in GASS, S.M. & MADDEN, C. (Eds) *Input in Second Language Acquisition*, Rowley (Massachussets), Newbury House Publishers, 134-156
- GENTILHOMME (1979) «Microsystèmes linguistiques et langagiers», in *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, 34, 1-30
- GERMAIN (1983) «Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique», in *Le français dans le monde*, 177, 27-30

- GIACOBBE, J. (1987) «La construction des pronoms personnels chez un adulte d'origine hispanophone apprenant le français», Communication présentée au «Réseau Européen Acquisition des langues», Aix-en-Provence, ronéotypé
- GIACOBBE, J. (1988) «L'acquisition des verbes de mouvement et la représentation de l'espace en L2», Communication présentée au Réseau Européen Acquisition des langues, Montreux, ronéotypé
- GIACOBBE, J. (1989) *Construction des mots et construction du sens: cognition et interaction dans l'acquisition du français par des adultes hispanophones*, thèse de 3e cycle, Université de Paris VII
- GIACOBBE, J. (1990) «Le recours à la langue première», in GAONAC'H, D. (Coord.) (1990) «Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive», in *Le français dans le monde, n° spécial*, 115-123
- GIACOBBE, J. & LUCAS, M. (1980) «Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols ser et estar par des adultes francophones», in *Encrages, 8/9, n° spécial, Acquisition d'une langue étrangère*, Vincennes, Université de Paris VIII, 25-36
- GIACOBBE, J. & LUCAS, M. (1982) «Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols «ser» et «estar», in *Encrages, n° spécial, Acquisition d'une langue étrangère*, Vincennes, Université de Paris VIII, 111-127
- GIACOMI, A. & de HEREDIA, Ch. (1986) «Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés», in *Langages*, 84, 9-24
- GIACOMI, A. & VION, R. (1986) «Metadiscursive Processes in the Acquisition of a Second Language», in *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 3-34
- GIVON, T. (1983) *On Understanding Grammar*, New York, Academic Press
- GOUGENHEIM, G.; MICHEA, R.; RIVENC, P. & SAUVAGEOT, A. (1964) *L'élaboration du français fondamental (1er degré)*, Paris, Didier
- GREGG, K. (1989) «Second Language Acquisition theory: the case for a generative perspective», in GASS, S. & SCHACHTER, J. (Eds) *Linguistics perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 115-146
- GROSJEAN, F. (1984) «Communication exolingue et communication bilingue», in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 49-61
- GULICH, E. (1986) «L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact», *DRLAV*, 34-35, 161-182
- GULICH, E. (1991) «Pour une ethnométhodologie linguistique: descriptions de séquences conversationnelles explicatives», in DAUSENDSCHONGAY, U.; GULICH, E. & KRAFFT, U. (Eds) *Linguistische Interaktionanalysen Beiträge zum 20 Romanistentag*, 1987, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 325-364

- HAMERS, J.F & BLANC, M. (1983) *Bilinguisme et bilingualité*, Liège, Mardaga
- HAKUTA, K. & CANCINO, H. (1977) «Trends in second-language acquisition research», in *Harvard Educational Review*, 47, 294-316
- HAUGEN, E. (1956) *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*, Publication of the American Dialect Society, 26, Alabama, University of Alabama Press
- HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT «PIDGIN-DEUTSCH» (1986) *Untersuchungen zur Erlernung des Deutschen durch ausländische Arbeiter (Arbeitsbericht III)*, Heidelberg, Universität de Heidelberg
- HOUDAIFA, E.-T. (1985) «L'acte de dénomination dans un corpus d'apprenant migrant», in *Acquisition du français par des travailleurs marocains, Papiers de travail*, 2, 169-183
- HUEBNER, T. (1983) *A longitudinal Analysis of the Acquisition of English*, Ann Arbor, Karoma
- HYLSTENSTAM, K. & PIENEMANN (Eds) (1985) *Modelling and assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters
- HYMES, D. (Ed.) (1971) *Pidginization and creolization of languages*, Cambridge, Cambridge University Press
- JOHNSTON, J.R. & SLOBIN, D. (1979) «The development of locative expressions in English, Serbo-Croatian and Turkish», in *Journal of Child Language*, 6 123-145
- JORDENS, P. (1979) «Contrastivité et transfert», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 33, 94-101
- KACHRU, B.B. (1978) «Toward Structuring Code-Mixing: An Indian Perspective», in *International Journal of Sociology of Language*, 16, 27-46
- KELLERMAN, E. (1979) «La difficulté, une notion difficile», in *Encrages, n° spécial de linguistique appliquée*, Vincennes, Université de Paris VIII, 16-21
- KELLERMAN, E. (1980) «Œil pour œil», in *Encrages, n° spécial, Acquisition d'une langue étrangère*, Vincennes, Université de Paris VIII, 54-63
- KLEIN, W. (1987/89) *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, (pour la traduction française)
- KLEIN, W. (1990) «A Theory of Language Acquisition Is Not So Easy», in *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 219-231
- KLEIN, W. & DITTMAR, N. (1979) *Developing grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*, Berlin, Springer
- KLEIN, W. & PERDUE, C. (Eds) (1988) *Utterance Structure, Second Language Acquisition by Adult Immigrants, Final Report, I*, Strasbourg et Londres, ESF
- KRASHEN, S. D. (1976) «Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning», in *TESOL Quarterly*, 10, 157-168
- KRASHEN, S. D. (1977) «Some issues relating to the Monitor Model», in BROWN, H.D.; YORIO, C & CRYMES, R. (Eds) *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice*, Washington, D. C., On *TESOL*, 77, 144-158

- KRASHEN, S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*, Elmsford, New York, Pergamon Press
- KRASHEN, S. D. (1982) «Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment», in KRASHEN, S.; SCARCELLA, R.C., & LONG, M.H. (Eds) *Child-adult differences in second language acquisition*, Rowley, Newbury House Publishers, 202-226
- KRASHEN, S. D. & TERREL, T. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon Press
- LABOV (1972/76) *Sociolinguistique*, Paris, Minuit (pour la traduction française)
- LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- LANTOLF, J.P. & AHMED, M.K. (1989) «Psycholinguistic Perspectives on Interlanguage Variation. A Vygotskian Analysis», in GASS, S.; MADDEN, C.; PRESTON, D. & SELINKER, L. *Variation in Second Language Acquisition: Psycholinguistics Issues*, Clevedon, Multiplilingual Matters, 93-108
- LEHMANN, D. (1986) «Linguistique et didactique: pièces à conviction», in *Etudes de linguistique appliquée*, 63, 6-15
- LEHMANN, D. (1990) «Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers?», in BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D. (Eds) (1990) «Publics spécifiques et communication spécialisée», in *Le français dans le monde*, n° spécial, 81-87
- LENNEBERG, E. (1967) *Biological foundations of language*, New York, Rowley, Newbury House Publishers
- LEOPOLD, W.F. (1939-1949) *Speech Development of a Bilingual Child*, (4 vols.) Evanston, Illinois, Northwestern University Press
- LICERAS, J.M. (1985) «A pedagogical Grammar of Spanish Reflexive Passive», in *Bulletin de l'ACLA, Bulletin of the CAAL*, 7, (2), 137-145
- LIGHTBOWN, P.M. (1984a) «Introduction to Series of Interlanguage Syntax», in *Language Learning*, 34, 113-114
- LIGHTBOWN, P.M. (1984b) «The relationship between theory and method in Second Language research», in DAVIES, A; CRIPER, C. & HOWALT, A.P.R. *Interlanguage*, Proceedings of the Seminar in Honour of P.S. Corder, Edimbourg, Edinburgh University Press, 142-252
- LONG, M.H. (1983a) «Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers», in *Studies in Second Language Learning*, 5, 177-193
- LONG, M.H. (1983b) «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input», in *Applied Linguistics*, 4, 126-141
- LONG, M.H. & SATO, Ch.J. (1984) «Methodological Issues in Interlanguage Studies: an Interactionist Perspective», in DAVIES, A; CRIPER, C. & HOWALT, A.P.R. *Interlanguage*, Proceedings of the Seminar in Honour of P.S. Corder, Edimbourg, Edinburgh University Press, 253-279
- LUDI, G. (1987) «Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme», in LUDI, G. (Ed.) *Devenir bilingue, parler bilingue*, Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel 1984, 1-21

- LUDI, G. (Ed.) (1987) *Devenir bilingue, parler bilingue*, Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel 1984
- LUDI, G. & Py, B. (1986) *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang
- MACKEY, W.F. (1971) *La distance interlinguistique*, Québec, Centre International de recherches sur le bilinguisme, Université de Laval
- MACKEY, W.F. (1976) *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck
- MATTHEY, M. (1990) «Séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), tâche et formats d'interaction», Communication présentée au Colloque «Interaction et acquisition: variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs», Réseau Européen Acquisition des langues, Bielefeld
- McLAUGHLIN, B. (1978) *Second-language acquisition in childhood*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- McLAUGHLIN, B. (1984) *Second-language acquisition in childhood*, Vol. 1. *Preschool children* (Second edition), Londres, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- McLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of second-language learning*, Londres, Edward Arnold
- MEISEL, J.J. (1977) «Linguistic Simplification: a Study of Immigrant Workers' Speech and Foreigner Talk», in CORDER, S.P. & ROULET, E. (Eds) *Actes du 5e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel*, Genève, Droz, 88-113
- MITTNER, M. & KAHN, G. (1982) «Réflexions sur l'activité métalinguistique des apprenants adultes en milieu naturel (discussion de la communication présentée par D. Véronique et D. Faïta)», in *Encrages*, 8/9, n° spécial, *Acquisition d'une langue étrangère*, Vincennes, Université de Paris VIII, 47-66
- MOREAU, M.-L. & RICHELLE, M. (1981) *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga
- MULLER, Ch. (1974) «Les verbes les plus fréquents du français», in *Le français dans le monde*, 103, 14-17
- NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H.H. & TODESCO, A. (1978) *The good Language learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education
- NELDE, P.H. (1986) «Langues en contact – quatre réflexions», in GENDRON, J.D. & NELDE, P.H. (Eds) *Plurilinguisme en Europe Occidentale et au Canada, Perspectives de recherche*, Col. Plurilingua VI, Bonn, Dümmler Verlag, 105-126
- NEMSER, W. (1971) «Approximative systems of foreign language learners», in *International Review of Applied Linguistics*, X (2), 115-123
- NOYAU, C. (1976) «Les «français approchés» des travailleurs immigrés: un nouveau champ de recherche», in *Langue Française*, 29, 45-60
- NOYAU, C. (Ed.) (1981) *Les travailleurs étrangers et la langue*, GRECO, 13, n° spécial, *Recherches sur les migrations internationales*, Paris, CNRS, Paris VIII

- NOYAU, C. (1987) «L'acquisition des moyens de la référence temporelle en langue étrangère chez les adultes: perspectives translinguistiques», in BLANC, H.; LE DOUARON, M. & VERONIQUE, D. (Eds) *S'approprier une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, 132-142
- NOYAU, C. (1990) «Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une langue étrangère», in *Langages*, 100, 101-114
- NOYAU, C. & PORQUIER, R. (Eds) (1984) *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes
- NOYAU, C. & VERONIQUE, D. (Eds) (1986) «Second Language Acquisition Research in French and French-speaking Switzerland», in *Studies in Second Language Acquisition*, 8 (3)
- NUTTIN, J. (1980) *Théories de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Paris, Presses Universitaires de France
- ODLIN, T. (1989) *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press
- OTHENIN-GIRARD, Ch. (1987) «Forum Français», in *Educateur*, 5, 11-13
- PAIRAULT, Ch. (1982) «A propos de la langue maternelle en Afrique», in *Langue française*, 54, 85-92
- PALACIOS, J. (1987) «Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vygotski», in SIGUAN, M. (Coord.) *Actualidad de Lev S. Vygotski*, Barcelone, Anthropos, 176-188
- PERDUE, C. (1977) «Etude d'un corpus de productions écrites (apprentissage de l'anglais par des adultes)», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 25, 44-53
- PERDUE, C. (1980) «L'analyse des erreurs: un bilan pratique», in *Langages*, 57, 87-94
- PERDUE, C. (Ed.) (1982) *Second language acquisition by adults migrants. A field manual*, Strasbourg, ESF
- PERDUE, C. (Ed.) (1986) «L'acquisition du français par des adultes immigrants», in *Langages*, 84, n° spécial
- PERDUE, C. (1990) *Connaissances en Langue Etrangère. Méthodes d'étude de la langue de l'apprenant d'une langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université de Paris VIII
- PFAFF, C. (Ed.) (1987) *First and Second Language Acquisition Processes*, Cambridge (Massachussets), Newbury House Publishers
- PIENEMANN, M. (1984) «Psychological constraints on the teachability of language», in *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214
- PIENEMANN, M. (1985) «Learnability and Syllabus construction», in HYLSTENSTAM, K. & PIENEMANN (Eds) *Modelling and assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 171-201
- PORQUIER, R. (1976) «Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non maternelle», in *Bulletin de linguistique générale et appliquée*, 25, 23-43
- PORQUIER, R. (1977) «L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 25, 24-41

- PORQUIER, R. (1984) «Communication exolingue et apprentissage des langues», in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 17-47
- PORQUIER, R. & FRAUENFELDER, U. (1980) «Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir», in *Le français dans le monde*, 154, 29-36
- PUJOL, M. (1990) *Manifestations du comportement bilingues chez des enfants migrants. Analyse d'activités langagières orales et écrites*, Thèse de doctorat, Université de Genève
- PUJOL, M. (sous presse a) «Didáctica de lenguas y movimientos migratorios», in SIGUAN, M. (Ed.) *La escuela y la emigración en la Europa de los 90*, Barcelone, ICE
- PUJOL, M. (sous presse b) «Quelques réflexions à propos des rapports entre la didactique de la langue maternelle et la didactique de la langue seconde ou étrangère», in *Education et recherche*
- PUJOL, M. & VERONIQUE, D. (1990) «A sociocognitive model for Second Language Acquisition», poster présenté au *IVth European Conference in Developmental Psychology*, Université de Stirling, ronéotypé
- PY, B. (1975) «A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs», in *Bulletin CILA*, 22, 45-55
- PY, B. (1982) «Langue et interlangue», in *Die Neueren Sprachen*, 81 (6), 540-548
- PY, B. (1984) «L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle», in *Le français dans le monde*, 185, 32-37
- PY, B. (1988) «Destruction, reconstruction et fonctions de la norme dans les situations de contact entre locuteurs francophones et alloglottes», Conférence donnée le 09.12.88 à Fribourg, dans le cadre du troisième cycle romand de linguistique française, ayant comme thème «Structures et pratiques langagières, structures et pratiques normatives»
- PY, B. & JEANNERET, R. (Eds) (1989) *Minorisation linguistique et interaction*, Actes du symposium de Neuchâtel, 1987, Neuchâtel, Droz
- QUEMADA, B. (1968) *Les dictionnaires du français moderne 1539-1863. Etude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*, Paris, Didier
- REUHLIN, M. (1981) *Psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France
- RITCHIE, W. (Ed.) (1978) *Second language acquisition research*, New York, Academic Press
- ROJASC. (1971) «L'analyse des fautes», in *Le français dans le monde*, 81, 58-63
- RONJAT, J. (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion
- ROULET, E. (1971) «Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes», in *Le français dans le monde*, 85, 29-48
- ROULET, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan
- ROULET, E. (1978) «Théories grammaticales et pédagogie des langues, in KINSELLA, V. (Ed.) *Language Teaching and Linguistics: Surveys*, London, 137-151

- ROULET, E. (1980) *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Poitiers, Hatier
- ROULET, E. (1983) «Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale», in *Le français dans le monde*, 177, 23-26
- ROULET, E. (1988) «De la constitution de la didactique de(s) langues comme une discipline autonome de type technologique», in LEHMANN, D. (Ed.) *La didactique des langues en face à face*, Paris, Hatier-Crédif, 49-56
- ROULET, E. (1989) «Des didactiques du français à la didactique des langues», in *Langue française*, 82, 3-7
- RUBIN, J. (1975) «What the «good language learner» can teach us», in *TESOL Quarterly*, 9, 41-51
- RUTHERFORD (1980) «Aspects of pedagogical grammar», in *Applied Linguistics*, 1, 60-73
- RUTHERFORD, W. (Ed.) (1984) *Language universal and Second language Acquisition*, Amsterdam, Benjamins
- SATO, Ch.J. (1990) *The syntax of conversation in Interlanguage Development*, Tübingen, Gunter Narr Verlag
- SCHACHTER, J. (1974) «An Error in Error Analysis», in *Language Learning*, 24, 205-214
- SCHACHTER, J. (1986) «In search of systematicity in interlanguage production», in *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 119-134
- SCHACHTER, J.; TYSON, A.F. & DIFFLEY, F.J. (1976) «Learner intuitions of grammaticality», in *Language Learning*, 26, 67-76
- SCHACHTER, J. & YIP, Y. (1990) «Grammaticality judgments: Why does anyone object to subject extraction?», in *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 379-392
- SCHUMANN, J.H. (1978) *The Pidginization Process. A Model for Second Language Acquisition*, Rowley (Massachusetts), Newbury House Publishers
- SELINKER, L. (1969) «Language Transfert», in *General Linguistics*, 9, 67-92
- SELINKER, L. (1972) «Interlanguage», in *International Review of Applied Linguistics*, X (3), 209-231
- SELINKER, L. (1984) «The Current State of IL Studies: an Attempted Critical Summary», in DAVIES, A; CRIPER, C. & HOWALT, A.P.R. *Interlanguage*, Proceedings of the Seminar in Honour of P.S. Corder, Edimbourg, Edinburgh University Press, 332-343
- SELINKER, L. & LAMENDELLA, J.T. (1978) «Two perspectives on fossilization in interlanguage learning», *Interlanguages Studies Bulletin*, 3, 143-191
- SELINKER, L. & LAMENDELLA, J.T. (1981) «Updating the IL Hypothesis», in *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (2), 201-220
- SELINKER, L.; SWAIN, M. & DUMAS, G. (1975) «The interlanguage hypothesis extended to children», in *Language Learning*, 25, 139-152
- SHARWOOD SMITH, M. (1988) «On the role of linguistic theory in explanations of Second Language Development Grammars», in FLYNN, S. & O'NEILL, W. (Eds) (1988) *Linguistic theory and Second Language Acquisition*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 173-198

- SKEHAN, P. (1989) *Individual differences in Second-Language Learning*, London, Edward Arnold
- SKINNER, B.F. (1957) *Verbal behavior*, New York, Appleton Century Crofts
- SRIDHAR, S. N. (1978) «On the functions of code-mixing in Kannada», in *International Journal of Sociology of Language*, 16, 109-117
- STAUBLE, A.E. (1978) «The process of decreolization: A model for second language development», in *Language Learning*, 28, 29-54
- SUTER, W.C. (1976) «Predictors of pronunciation accuracy in Second Language Learning», *Language Learning*, 26, 233-253
- TABOURET-KELLER, A. (1979) «Origine et simplicité: des langues créoles au langage des enfants», in *Enfance*, 3-4, 269-292
- TARONE, E. (1978) «Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report», in BROWN; YORIO & CRYMES (Eds) *TESOL*, 77, *Teaching and learning ESL*, Washington, D.C., 194-203
- TARONE, E. (1979) «Interlanguage as Chameleon», in *Language Learning*, 29, 181-191
- TARONE, E. (1980) «Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage», *Language Learning*, 30, 417-432
- TARONE, E. (1982) «Systematicity and attention in interlanguage», in *Language Learning*, 32, 69-84
- TARONE, E. (1988) *Variation in interlanguage*, London, Edward Arnold
- TARONE, E.; COHEN, A. & DUMAS, G. (1976) «A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies», in *Working Papers on Bilingualism*, 9, 76-90
- TOMLIN, R.S. (1990) «Functionalism in Second Language Acquisition», in *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 155-177
- TREVISE, A. (1979) «Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones», in *Encrages, n° spécial de linguistique appliquée*, Vincennes, Université de Paris VIII, 44-52
- TREVISE, A. & PORQUIER, R. (1985) «Acquisition d'une langue II en milieu naturel, quelles méthodologies et descriptions?», in *Langue française*, 68, 18-31
- VALDMAN, A. (1977) «L'Effet de modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (foreign talk)», in CORDER, S.P. & ROULET, E. (Eds) *The notions of Simplification, Interlanguages and Pidgin and their Relation to Second Language Pedagogy*, Genève, Droz, 114-131
- VALDMAN, A. (Ed.) (1977) *Pidgin and creole linguistics*, Bloomington, Indiana University Press
- VARONIS, E.M. & GASS, S.M. (1985) «Miscommunication in native/nonnative conversation», in *Language in society*, 14, 327-343
- VASSEUR, M.-T. (1989/90) «Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère. Séquences de négociation et processus d'acquisition», in *Langages et Société*, 50/51, 67-85

- VASSEUR, M.-T. (1990) «Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social», in GAONAC'H (Coord.) *Le français dans le monde, n° spécial, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, 89-100
- VERONIQUE, D. (1975) «Les productions fautives en langue seconde», in *Cahiers de linguistique d'orientalisme et de slavistique*, 5/6, 439-447
- VERONIQUE, D. (1983) *Analyse contrastive et analyse d'erreurs. Une application de la linguistique à la didactique des langues*, Thèse de 3e cycle, Université de Provence
- VERONIQUE, D. (1984) «Apprentissage naturel et apprentissage guidé», in *Le français dans le monde*, 185, 45-52
- VERONIQUE, D. (1987) «Créolisation et acquisition d'une langue étrangère: un même processus linguistique?» in BLANC, H.; LE DOUARON, M. & VERONIQUE, D. (Eds) *S'approprier une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, 282-289
- VERONIQUE, D. (1989/90) «L'apprentissage du français par des travailleurs arabophones et la genèse des créoles français'», in *Langage et Société*, 50/51, 9-37
- VERONIQUE, D. (1990a) «A la rencontre de l'autre langue, le rôle des représentations dans l'acquisition d'une langue étrangère», in BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D. (Eds) (1990) «Publics spécifiques et communication spécialisée», in *Le français dans le monde, n° spécial*, 17-24
- VERONIQUE, D. (1990b) «Etude logitudinale de la construction d'un système d'expression de la temporalité en français par des apprenants arabophones», in BERNINI, G. & GIACALONE-RAMAT, A. (Eds) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milan, Franco Angeli, 269-291
- VERONIQUE, D. (1990c) «Reference and discourse structure in the learning of French by adult Moroccans», in DECHERT, H.W. (Ed.) *Current trends in European Second Language Acquisition Research*, Clevedon, *Multilingual Matters*, 171-201
- VERONIQUE, D. & FAITA, D. (1982) «Sollicitation de données syntaxiques auprès d'un groupe de travailleurs maghrébins», in *Encrages*, 8/9, n° spécial, *Acquisition d'une langue étrangère*, Vincennes, Université de Paris VIII, 47-66
- VINCENT, M. (1982) «Les transferts: une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l'acquisition d'une langue seconde», in *Encrages*, 8/9, n° spécial, *Acquisition d'une langue étrangère*, Vincennes, Université de Paris VIII, 28-32
- YIGOTSKY, L.S. (1934/1985) *Pensée et langage*, Paris, Messidor, éditions sociales (pour la traduction française)
- YIGOTSKY, L.S. (1978/1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica (pour la traduction castillane de la traduction américaine)
- WEINREICH, U. (1953/1968) *Languages in contact*, The Hague, Mouton

- WEISSENBORN, J. (1984) «La genèse de la référence spatiale en langue maternelle et langue seconde: similarités et différences», in EXTRA, G. & MITTNER, M. (Eds) (1984) *Studies in Second Language Acquisition by adults immigrants*, Tilburg, Université de Tilburg, 262-271
- WHITE, L. (1990) «Second Language Acquisition and Universal Grammar, in *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 121-133
- WIDDOWSON, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press
- ZIMMERMANN, G. (1978) «Qu'est-ce qu'une grammaire pédagogique?», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 31, 96-108
- ZYDATISS, W. (1976) «Over-compensation, Zero-occurrence and Idiosyncrasies. Some limits of Contrastive and Error Analysis in the Description of Interlanguage», in *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*, Stuttgart, 359-364

Cahiers de la Section des sciences de l'éducation
PRATIQUES ET THEORIE

- N 1 La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire
par C. Kamii et R. Devries, 1981, 60 p. (4e éd.)
- N 2 Enseignement et vie sociale
par A.-N. Perret-Clermont, W. Doise, G. Meyer, A.
Henriquez, C. Coll, E. Duckworth et O. Bonnard, 1976,
66 p., épuisé
- N 3 Thème et variations sur l'ethnocentrisme
1976, 120 p., épuisé
- N 4 Quelques propos sur l'intégration à l'âge presco-
laire
par G. Chatelanat, A. Borer, C. Brown, C. Dreyfus, E.
Tausky et C. Waeber, 1978, 94 p., épuisé
- N 5 Acquisition du langage et pédagogie de la langue
par J.-P. Bronckart et M.-J. Besson, 1981, 68 p. (2e
éd.)
- N 6 Contributions psycho-socio-pédagogiques
par J.-F. Perret et A.-N. Perret-Clermont, 1978, 50
p., épuisé
- N 7 La délinquance juvénile comme alternative à la
répression
par D. Pingeon, 1978, 51 p., épuisé
- N 8 Les systèmes de formation face aux revendications
régionales
par P. Furter, 1978, 102 p.
- N 9 Adultes praticiens et sciences de l'éducation
par G. Mercier, J. Stroumza et G. Tuyns, 1978, 94 p.
- N 10 Elèves genevois face à l'apprentissage de l'allemand
par L. Allal et C. Davaud, 1978, 34 p.
- N 11 La formation des travailleurs émigrés : un problème
politique
par R. Fibbi et P.-A. Neri, 1979, 129 p., épuisé
- N 12 Approches en psychopédagogie des mathématiques
par J. Brun et F. Conne, 1979, 84 p., épuisé
- N 13 Ecole et cultures, déplacer la question
par M. de Certeau, 113 p., épuisé
- N 14 Education des adultes - Thèmes et réflexions
par le secteur "Education des adultes", 1979, 130 p.
(2e éd.)
- N 15 Education paradoxale : limites et perspectives
par A. Boss, 1981, 126 p.
- N 16 Collège Henri-Dunant 1972 : contestation sociale de
la planification de l'éducation
par le secteur "Développement et planification des
systèmes de formation", 1979, 106 p., épuisé
- N 17 Démarche socio-éducative pour l'insertion de la
personne handicapée
Actes du Symposium organisé par le secteur "Education
spéciale", Genève, 18 et 19 mai 1979, 1980, 134 p.

- N 18 Créativité et pédagogie de la troisième dimension
par L. Massarenti, 1980, 191 p., épuisé
- N 19 Adultes praticiens et sciences de l'éducation II
par A. Clerc, J. Stroumza et G. Tuyns, 1980, 132 p.
- N 20 L'enfant sourd : un être de langage
par D. Bouvet, 1980, 73 p. (3e éd.)
- N 21 La connaissance physique et le nombre à l'école
enfantine : approche piagétienne
par C. Kamii, 1982, 72 p., épuisé
- N 22 Objectivité et subjectivité dans les processus
pédagogiques
par A.-N. Perret-Clermont, 1981, 132 p., épuisé
- N 23 Questions posées par les pratiques parallèles dans le
domaine du travail social
par A. Sauvin, 1981, 128 p.
- N 24 Aspects de l'intégration socio-économique des
handicapés mentaux
par J. Dubosson, 1981, 89 p.
- N 25 Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle
par R. Gerber, D. Hameline, Y.-H. Zeilberger, C. et
N. Thollon-Pommerol,
1981, 110 p. (2e éd.)
- N 26 Recherche-action, interrogations et stratégies
émergentes
par J.-C. Calpini, J. Cardinet, P. Dominicé, Ch.
Muller, J.-L. Patry, J.-F. Perret,
G. Pini et J. Weiss. Présentation de L. Allal, 1981,
149 p.
- N 27 La délinquance juvénile stigmatisée
par D. Pingeon, 1982, 96 p.
- N 28 Classification de textes pour la rédaction et
l'analyse
par D. Bain, J.-P. Bronckart, C. Davaud, A. Pasquier
et B. Schneuwly, 1982, 74 p., épuisé
- N 29 Ecole, communes, canton : le cas du pays de Vaud
par S. Volet, 1982, 197 p.
- N 30 Education et développement régional. Une étude de cas
: les Franches-Montagnes (Jura)
par S. Guindani et S. Hanhart, 1982, 139 p.
- N 31 Eléments d'un nouveau paradigme pour l'étude des
phénomènes rythmiques
par P. Zurcher, 1982, 61 p.
- N 32 Approche de l'idée de probabilité en classe de
sixième
par G. Valli, 1982, 211 p.
- N 33 Les sciences de l'éducation : perspectives et bilans
européens
par I. Cavicchi-Broquet et P. Furter, 1982, 128 p.,
épuisé
- N 34 Education ouvrière - éducation populaire
Textes du GREOP - "Groupe de recherche sur
l'éducation ouvrière et populaire"
par P.-A. Neri, D. Péclard, B. Schneider et J.
Stroumza, 1983, 192 p.

- N 35 Pédagogie audio-visuelle : histoire et actualité
par C. Thollon-Pommerol, 1983, 76 p.
- N 36 Informatique et champ éducatif : considérations sur
l'introduction de l'informatique dans l'enseignement
en Suisse
par E. Poglia, R. Hildebrand, J.-P. Bugnon et al.,
1984, 157 pages,
- N 37 A l'école des droits de l'homme - volume I
par L. Massarenti et O. Veyrat, 1984, 115 p., épuisé
- N 38 Femmes et formation
par M. Bolli, M. Chaponnière, R. Darcy de Oliveira et
Monnier, 1985, 57 p.
- N 39 Regarde, essaie et comprends, ou l'orthographe de
l'élève-problème
par L. Massarenti, 1985, 166 p.
- N 40 Contributions à la pédagogie du texte I
par la commission "Pédagogie du texte", 1985, 131 p.
(2e éd.)
- N 41 Des jeux de cartes : la mathématique à 5-8 ans dans
une optique piagétienne
par C. Kamii, Y. Cesareo et H. Mounoud, 1985, 108 p.,
épuisé
- N 42 De l'éducation ouvrière et populaire à la formation
professionnelle
Textes du GREOP = "Groupe de recherche sur
l'éducation ouvrière et populaire" par M. Cattani, P.-
A. Neri, B. Schneider et J. Stroumza, 1985, 130 p.
- N 43 L'apport des jeux dans la construction du nombre et
des premières opérations arithmétiques
par M. Maire-Belli et G. Serex, 1986, 126 p.
- N 44 Pratiques du récit de vie et théories de la
formation
par A. Chené, B. Cockx, P. Dominicé, M. Finger, D.
Gallez, C. Josso, G. Pineau et G. de Villers, 1985,
122 p.
- N 45 Le plaisir de lire. Recherche auprès d'enfants de 11-
12 ans
par M. Comte et A.-P. Risnes, 1986, 96 p.
- N 46 Actualité et perspectives de l'éducation des adultes
par M. Chaponnière, P. Dominicé, M. Finger, C. Josso,
E. Ollaonier, J. Pittard, P. Poussière et J.
Stroumza, 1987, 112 p.
- N 47 L'apprentissage professionnel : problèmes et
perspectives
par J. Amos, S. Hanhart, W. Hutmacher, B. Schneider,
J. Stroumza, 1987, 152 p.
- N 48 Des travailleurs sociaux à l'Université :
leur expérience de formation continue en sciences de
l'éducation
par H. Lerch. Préface de P. Dominicé, 1988, 122 p.
- N 49 Contribution à la didactique du sport
par J. Brechbuhl, J.-P. Bronckart et R. Joannis,
1988, 145 p.
- N 50 Insertion professionnelle des diplômés de la Faculté
de psychologie et des sciences de l'éducation
par G. Meyer. Préface de W. Hutmacher, 1988, 128 p.

- N 51 **Didactique du français : des objectifs au projet pédagogique**
par F. Tochon, 1988, 187 p.
- N 52 **Contributions à la pédagogie du texte II**
par la commission "Pédagogie du texte", 1988, 129 p.
- N 53 **Le Service Educatif Itinérant genevois (SEI)**
par G. Chatelanat, C. Fernandez-Kreis, R. Rascanu et M. Suarez, 1989, 39 p. (2e éd.).
- N 54 **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires résumé d'une recherche démentielle**
par M. Huberman, avec M.-M. Grounauer, M. Huguenin, D. Koehler-Betrix, J. Marti, G. Pini et A.-L. Schapira, 1989, 104 p.
- N 55 **Recherche en cours en didactique du français langue maternelle**
"Association internationale pour le développement de la maternelle", 1989, 122 p.
- N 56 **L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants: une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève**
par D. Peraya, 1989, 33 p.
- N 57 **Une pédagogie des droits de l'homme : un levain pour la paix**
par L. Massarenti, 1989, 202 p.
- N 58 **Les formateurs d'adultes et leur formation**
par H. Bausch, P. Dominicé, M. Finger et C. Josso, 1990, 185 p.
- N 59 **L'école est fermée ! Et alors ? Les conséquences des fermetures d'écoles. Une étude de cas dans le Val d'Anniviens (Valais)**
par V. Beer-Fluckiger, S. Hanhart et G. Perroulaz, 1990, 80 p.
- N 60 **Formation continue et insertion professionnelle des personnes faiblement qualifiées - Actes Journée publique et colloque organisés par la SRFP et le GREOP, 1990**
- No 61 **Vers une école interculturelle, Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève,**
P. Dasen, N. Berthoud-Aghili, Fil. Cattafi, Florence Cattafi, J. Dias Ferreira, C. Perregaux, E. Saada, 1991, 292 p.
- No 62 **Fonction : assistant, Enquête auprès des assistants de la section des Sciences de l'Éducation, par M.T. Lévy et R. Hofstetter, 80 p., mai 1991**

Série "Recherches"

- N 1 Exploration biographique des processus de formation par P. Dominicé et M. Fallet, 1981, 33 p.
- N 2 Devenir un sujet bilingue : un luxe ou une nécessité? Aimer les histoires c'est apprendre à lire et à écrire par D. Bouvet, 1982, 45 p., épuisé
- N 3 Contributions à la didactique de la langue maternelle par le groupe "Didactique du langage", 1982, 94 p.
- N 4 Problématique de la demande de formation continue chez les professionnels de l'éducation spéciale : exploration systémique par M. Fallet et C. Josso, 1982, 101 p.
- N 5 Regarde, essaie et comprends, ou l'orthopédagogie de l'élève-problème par L. Massarenti, 1983, 113 p., épuisé
- N 6 Problématique de la demande de formation continue : exploration II par M. Fallet, A. Laubscher, M. Finger et C. Josso, 1984, 98 p.
- N 7 Prélude à une histoire de femmes à Genève au tournant du XXe siècle par A.-M. Kappeli, 1984, 125 p.
- N 8 Approches biographiques de processus de formation par M. Fallet, P. Dominicé, M. Finger, 1984, 97 p., épuisé
- N 9 De nouvelles images en éducation par le groupe "Communications, médias, audiovisuel", 1985, 77 p.
- N 10 Médias et formation - Pratiques et enjeux sociaux IIe symposium sur l'éducation permanente, mars 1985 par le groupe de l'atelier "Médias et formation", 1986, 95 p., épuisé

Hors série

Hommage à Claude Pantillon (1938-1980), philosophe de l'éducation, mai 1982, 79 p.

Vente par correspondance et vente directe :

Centrale des photocopies de l'Université de Genève
UNI Bastions, Place de l'Université 3, Genève

Groupe de travail chargé des publications :

Secrétariat de la Section des sciences de l'éducation
(FPSE)
UNI Dufour, 24, r.Général-Dufour,
1211 Genève 4 (Suisse)

