

Pascale Leclercq, Amanda Edmonds,
Elisa Sneed German (sous la direction de)

Pratiques pédagogiques

Introduction à l'acquisition des langues étrangères



Introduction à l'acquisition des langues étrangères

Une collection d'ouvrages associant sources théoriques, en lien avec les recherches les plus récentes, et situations concrètes d'apprentissage à destination des formateurs d'enseignants, des maîtres formateurs, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, des enseignants débutants, des futurs enseignants.

Jean-Pierre ASTOLFI (éd.), Éliane DAROT, Yvette GINSBURGER-VOGEL, Jacques TOUSSAINT, *Mots clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographie.* 2^e édition

Alain BAUDRIT, *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*

Alain BAUDRIT, *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?*

Alain BAUDRIT, Élisabeth DAMBIEL-BIREPINTE, *Le handicap en classe : une place pour le tutorat scolaire ?*

Lucile BONCOMPAIN, *Réussir un projet d'établissement. Renforcer le leadership du chef d'établissement par la valorisation des pratiques de classe*

C.M. CHARLES, *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites.* 3^e édition

Chiara CURONICI, Françoise JOLIAT, Patricia McCULLOCH, *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*

Chiara CURONICI, Patricia McCULLOCH, *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires.* 2^e édition

Joaquim DOLZ, Jean-Louis DUFAYS, Claudine GARCIA-DEBANC, Claude SIMARD, *Didactique du français langue première* 2^e édition revue et actualisée.

Eric FLAVIER, Sylvie MOUSSAY, *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*

Jocelyne GIASSON, *La compréhension en lecture.* 3^e édition

Laurent LEDUC, *Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique*

Gérard MORIN, Daniel OLIVIER-LAMESLE, *Pratiques de classe et formation*

Gavin REID, *Enfants en difficulté d'apprentissage. Intégration et styles d'apprentissage*

Xavier ROEGIERS (coord.), *Les pratiques de classe dans l'APC. La Pédagogie de l'Intégration au quotidien de la classe*

Alain THIRY, *La pédagogie PNL. Lecture comparée à différentes approches en pédagogie et en sciences cognitives*

Alain THIRY, Yves LELLOUCHE, *Apprendre à apprendre avec la PNL. Les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire.* 4^e édition

Pierre VIANIN, *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?*

Pierre VIANIN, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*

Pierre VIANIN, *La supervision pédagogique. L'accompagnement des stagiaires*

Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire.* 2^e édition

Philippe VIENNE, *Comprendre les violences à l'école.* 2^e édition

Laurence VIENNOT, *Enseigner la physique*

Laurence VIENNOT, *Raisonnement en physique. La part du sens commun*

Pascale Leclercq,

Amanda Edmonds & Elisa Sneed German (dir.)

Pratiques pédagogiques

Introduction à l'acquisition des langues étrangères

**Téléchargez les compléments numériques (annexes et bibliographie complète) sur :
<https://www.deboecksuperieur/site/331877>**

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – 1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : septembre 2021
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2021/13647/122

ISSN 0778-0451
ISBN 978-2-8073-3187-7

Sommaire

Remerciements	9
Avant-propos	13

PREMIÈRE PARTIE PANORAMA DES DIFFÉRENTS COURANTS ET GRANDS DÉBATS EN SLA

CHAPITRE 1	
Panorama historique de la recherche en acquisition des langues	19
CHAPITRE 2	
La relativité linguistique et l'acquisition du langage	35
CHAPITRE 3	
Étudier l'acquisition d'une L2 : quelles démarches méthodologiques ?	53

DEUXIÈME PARTIE ACQUISITION DE COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET PARALINGUISTIQUES

CHAPITRE 4	
L'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère	79
CHAPITRE 5	
Acquisition de la morphologie en langue seconde	93

CHAPITRE 6	
Acquisition de la prononciation en langue étrangère.....	111
CHAPITRE 7	
Les mains ont la parole. Quand les gestes ont leur mot à dire dans l'apprentissage des langues	127

TROISIÈME PARTIE
ACQUISITION DE COMPÉTENCES
COMMUNICATIONNELLES

CHAPITRE 8	
La compréhension de l'oral en langue étrangère	145
CHAPITRE 9	
La production orale en langue étrangère.....	163
CHAPITRE 10	
La production écrite en langue étrangère.....	181
CHAPITRE 11	
L'acquisition de la compétence discursive et l'organisation informationnelle	195
CHAPITRE 12	
L'acquisition de la compétence discursive : traitement du discours en L2.....	211
CHAPITRE 13	
De la compétence de communication à la compétence d'interaction.....	225

QUATRIÈME PARTIE
L'APPRENANT

CHAPITRE 14	
Acquisition de la L1 et de la L2 : une comparaison	247
CHAPITRE 15	
De l'acquisition d'une langue seconde au bilinguisme : une question d'âge?.....	261
CHAPITRE 16	
Acquisition d'une L3 et plurilinguisme.....	275

CHAPITRE 17	
La motivation ou comment (se) motiver quand on apprend une langue étrangère?	297
CHAPITRE 18	
Profils d'apprenants	315
 CINQUIÈME PARTIE L'IMPACT DU MILIEU D'APPRENTISSAGE 	
CHAPITRE 19	
Le rôle de l'input	333
CHAPITRE 20	
Acquisition des langues secondes en milieu guidé	351
CHAPITRE 21	
L'acquisition des langues secondes et la mobilité internationale : s'approprier une langue seconde en immersion	373
CHAPITRE 22	
L'acquisition de la langue du pays de travail par des populations de migrants	389
Notices biographiques des auteurs	407
Index	411
Table des matières	419

Remerciements

Un immense merci aux auteurs des vingt-deux chapitres ici rassemblés, qui ont généreusement partagé leur expertise et donné de leur temps pour faire aboutir cet ouvrage, qui s'inscrit dans l'esprit de mutualisation des connaissances et des compétences promues au sein du réseau GIS RéAL2 (Groupement d'Intérêt Scientifique en Acquisition des Langues Secondes).

Nous tenons également à remercier infiniment nos relecteurs externes, Marie-Claude Accart, Izzedin Ayyash, Alison Bouhmid, Julia Chanut-Puello, Frédérique Chettou, Mark Corben, Rachel Daveluy, Cécile Decaix, Sandra Heyde, Tabea Holz, Cécile Leclercq, Daniel Leclercq, Philippe Monteiro et Santiago Ospina García, pour avoir jeté un œil neuf sur les chapitres de l'ouvrage ; et nos étudiants en langues et didactique des langues de l'Université Paul Valéry, qui ont été une source constante d'inspiration pendant l'élaboration de cet ouvrage.

Enfin, cet ouvrage n'aurait jamais vu le jour, si nous n'avions pas croisé la route de chercheurs qui ont partagé avec nous leur passion de la recherche et du travail en équipe, ainsi que leur expertise immense dans le domaine de l'acquisition des langues : Monique Lambert, Clive Perdue, Maya Hickmann, Kathleen Bardovi-Harlig, Laurent Dekydtspotter, Twila Tardif et Jeff Lidz. Cet ouvrage leur est dédié.

Pascale Leclercq, Amanda Edmonds & Elisa Sneed German

*À Ramón, Olivia, Gabriel, Michèle et Daniel,
pour leur patience, leur bonne humeur, et leur soutien!*

Pascale Leclercq

Avant-propos

Pascale LECLERCQ, Amanda EDMONDS & Elisa SNEED GERMAN

Comment apprend-on une langue étrangère? Quel est l'âge le plus favorable pour démarrer l'apprentissage de cette dernière? Vaut-il mieux l'apprendre en classe ou en immersion? Lorsque l'on parle des langues étrangères, les questions sont nombreuses et les attentes sociétales fortes. Le bilinguisme et le plurilinguisme sont souvent vus comme des phénomènes étranges, auxquels de nombreux locuteurs aspirent, sans forcément savoir comment y accéder. Face à cela, les enseignants de langue jouent un rôle crucial dans l'accès à la compétence en langue étrangère, mais s'ils disposent de connaissances solides dans leur langue d'enseignement et de techniques pédagogiques éprouvées, ils sont souvent démunis eux aussi lorsqu'il s'agit de comprendre les mécanismes cognitifs qui sous-tendent l'acquisition des langues.

Depuis les années 1950, il existe de plus en plus de recherches dont l'objectif est de mieux comprendre l'acquisition d'une langue seconde, si bien que nous parlons aujourd'hui d'un domaine d'étude à part entière : les recherches sur l'acquisition des langues étrangères/secondes (RAL ou RAL2). Les recherches appartenant à ce domaine se situent à la jonction de la linguistique et la didactique, et dans l'ensemble elles visent à identifier les parcours acquisitionnels manifestes dans l'apprentissage d'une langue seconde et à élucider les mécanismes cognitifs qui les motivent. L'objet d'étude dans la plupart de ces recherches est l'*interlangue*, c'est-à-dire le système linguistique de l'apprenant, système qui ne correspond pas complètement à la langue cible (la langue qu'il apprend) et qui est influencé par, entre autres, les langues qu'il parle déjà, par ses stratégies d'apprentissage et ses stratégies de communication. L'*interlangue* est un système langagier relativement instable, une compétence transitoire. Comprendre comment ce système évolue d'un point

de vue linguistique, en fonction d'un certain nombre de facteurs internes (motivation, capacité de traitement de l'information) et externes (ex. contexte d'apprentissage, type d'enseignement, différences individuelles, etc.), est au cœur du domaine des recherches sur l'acquisition des L2. Si ces recherches ont connu au cours des trois dernières décennies un essor considérable, générant un volume conséquent de publications, leurs résultats restent peu connus des individus concernés en première ligne : les étudiants en langue, les enseignants de langue, les formateurs des enseignants de langue et les apprenants eux-mêmes. Ce volume se donne comme objectif de leur offrir une introduction en langue française à ce domaine passionnant.

À l'heure où, plus que jamais, l'apprentissage et l'enseignement des langues, vecteurs d'ouverture à l'autre, constituent un défi majeur pour nos sociétés, nous proposons un décryptage à double niveau : d'une part, nous offrons, à travers des rappels historiques et un passage en revue des différentes méthodes utilisées par les chercheurs, une réflexion épistémologique sur ce champ de recherche, et d'autre part, nous déchiffrons les mécanismes psycholinguistiques, mais aussi les aspects sociolinguistiques et discursifs qui régissent l'acquisition des langues étrangères à la lumière des études les plus récentes.

Nous considérons la langue comme un outil de communication, qui est composé d'éléments linguistiques (lexique, morphèmes grammaticaux, phonèmes...) et non linguistiques (expressions faciales, gestes co-verbaux...), lesquels, grâce aux compétences discursive et interactionnelle, permettent d'accomplir des tâches communicatives (production orale ou écrite, compréhension orale ou écrite). En langue étrangère, bien évidemment, les débutants et ceux qui ont déjà des connaissances dans ce domaine ne se retrouvent pas face aux mêmes défis acquisitionnels. Les variables personnelles (âge de début d'apprentissage, niveau de langue, motivation, profil de l'apprenant), mais aussi le contexte d'apprentissage (type d'input, en milieu guidé ou en immersion, études ou travail à l'étranger en situation de migration), conditionnent en partie l'apprentissage. Et pourtant on observe des mécanismes qui semblent universels, quelles que soient les combinaisons de langues. L'importance de ces différentes variables ainsi que la présentation des indices qui suggèrent l'existence de mécanismes universels seront abordées dans les différentes contributions à cet ouvrage.

Les vingt-deux chapitres de cet ouvrage, rédigés avec enthousiasme par des spécialistes francophones du domaine, proposent un panorama actualisé du champ du RAL2, ainsi qu'une synthèse des recherches récentes les plus significatives, et s'appuient sur de nombreux exemples tirés de l'observation d'apprenants de différentes langues, dans une grande variété de contextes (milieu naturel, milieu guidé, conditions expérimentales, tâches de production ou de compréhension). L'ouvrage est structuré en cinq grandes parties : dans la première, le lecteur trouvera une mise en perspective historique des grands débats qui structurent le champ de l'acquisition des langues étrangères (chapitre 1 Hilton et chapitre 2 Leclercq & Benazzo) ainsi qu'une présentation

des principales approches méthodologiques employées par les chercheurs (chapitre 3 Benazzo & Leclercq). La deuxième partie présente une synthèse des travaux les plus récents sur l'acquisition de différentes composantes linguistiques et paralinguistiques : le lexique (chapitre 4 Lindqvist), la morphologie (chapitre 5 Granget), la prononciation (chapitre 6 Detey & Durand), et la gestuelle co-verbale (chapitre 7 Azaoui), alors que la troisième partie s'attache à la présentation des travaux sur l'acquisition de compétences communicationnelles : la compétence discursive (chapitre 11 Lenart & Leclercq et chapitre 12 Colonna), la production orale (chapitre 9 Osborne), la compréhension orale (chapitre 8 Zoghلامي & Hilton), la production écrite (chapitre 10 Barbier) et la compétence d'interaction (chapitre 13 Pekarek Doehler). La quatrième partie focalise sur l'apprenant lui-même et sur les différents facteurs qui déterminent le succès de son apprentissage des langues : les profils d'apprenants (chapitre 18 Berdal-Masuy), la motivation (chapitre 17 Berdal-Masuy), le facteur de l'âge (chapitre 14 Watorek & chapitre 15 Köpke), l'influence des langues déjà connues sur l'acquisition d'une nouvelle langue (chapitre 15 Köpke et chapitre 16 Trévisiol). Enfin, la cinquième partie propose une analyse sur l'impact du milieu d'apprentissage, à travers des chapitres sur l'input (chapitre 19 Thomas, Granfeldt & Ågren), sur l'acquisition en milieu guidé (chapitre 20 Whyte) et en milieu naturel, d'abord en cas de séjour à l'étranger (chapitre 21 Howard) et enfin dans des situations de migration (chapitre 22 Véronique).

Notre ouvrage peut, selon les besoins et les envies du lecteur, être découvert dans l'ordre choisi par les éditrices ou chapitre par chapitre. Chaque chapitre comprend une introduction qui présente les problèmes d'acquisition du domaine et les principales questions qu'il aborde, puis une synthèse des développements récents de la recherche, en s'appuyant sur des exemples tirés d'études publiées et/ou de données personnelles des auteurs. Les exemples sont pris parmi des situations d'apprentissage en milieu guidé ou non guidé, dans une variété de langues. Les chapitres s'achèvent par la rubrique « En résumé » qui contient une synthèse des points essentiels du chapitre, suivie d'une liste de quelques ouvrages pouvant être consultés par les lecteurs qui souhaiteraient approfondir la thématique ; la liste complète des références bibliographiques mentionnées dans le chapitre est consultable en annexe numérique¹. Certains chapitres contiennent également des annexes dont des documents numériques, qui permettront au lecteur de découvrir des extraits de textes fondamentaux pour prolonger la réflexion, mais aussi de mettre la main à la pâte grâce à des extraits de corpus qui pourront être analysés.

Si les chapitres de cet ouvrage peuvent être lus isolément, le lecteur constatera de nombreuses résonances d'un chapitre à l'autre, preuve que les phénomènes d'acquisition des langues doivent être envisagés de manière globale et interconnectée (il est par exemple difficile de comprendre l'acquisition du lexique si on ne parle pas de prononciation). Nous proposons au fil des

1 Voir <https://www.deboecksuperieur/site/331877>

chapitres de multiples exemples d'études, présentant une large gamme de méthodologies, qui pourront inspirer praticiens et chercheurs. Pour terminer, nous espérons que cet ouvrage permettra aux lecteurs, étudiants en langues ou en linguistique, enseignants ou formateurs, une meilleure compréhension de la manière dont s'apprennent les langues étrangères, afin de mieux informer leurs pratiques pédagogiques ou de recherche.

PREMIÈRE
PARTIE

PANORAMA
DES DIFFÉRENTS COURANTS
ET GRANDS DÉBATS EN SLA

CHAPITRE

1

Panorama historique de la recherche en acquisition des langues

Heather HILTON

1.1. INTRODUCTION

Il est difficile d'identifier avec précision un début historique pour un champ de recherche, l'émergence de «nouvelles» théories étant le plus souvent le résultat de convergences et d'évolutions dans la pensée et dans les méthodes de travail (Kuhn, 1962). Il est possible d'identifier des moments clés dans l'histoire de la recherche en acquisition des langues étrangères et secondes (RAL2)¹ – comme nous le ferons dans les pages qui suivent – mais il ne faut pas oublier que le langage et son apprentissage ont fasciné les penseurs depuis toujours : MacWhinney (2000, p. 7) cite un très beau texte de saint Augustin datant de 400 (voir Hilton, 2011 pour un survol à partir du xvii^e siècle). Ici, nous nous contenterons de tracer les origines de la RAL2 actuelle dans la linguistique appliquée entre 1950 et 2000, et confierons aux autres auteurs de ce volume la tâche de résumer, thème par thème, les travaux les plus récents.

1 *Second Language Acquisition research* (SLA), en anglais. Plus précisément, une langue seconde (caractéristique des situations de bilinguisme) est une langue qui se trouve dans l'environnement social immédiat d'une personne; une langue étrangère relève d'une société qui reste physiquement éloignée. L'abréviation «L2» réfère aux deux, et n'exclut pas non plus d'autres langues apprises (L3, L4, etc.).

Dans un article paru en 1989, Barry McLaughlin (l'un des fondateurs de la RAL2 aux États-Unis) identifie trois courants ayant participé à l'émergence de ce nouveau champ scientifique pendant les années 1970 et 1980 ; pour lui, ces trois « visages » de la RAL2 correspondent à trois étapes chronologiques (McLaughlin, 1989, pp. 211-212) : linguistique, puis interactionniste et psycholinguistique (la voie de sa propre recherche). Nous verrons que ces trois courants de recherche ont en fait coexisté, souvent en opposition, et que la tendance actuelle est de fédérer leurs activités. Nous commencerons ce chapitre par un résumé des travaux en linguistique appliquée, car cette jeune discipline devient le berceau des travaux en acquisition des L2 et une toile de fond importante pour comprendre les débats théoriques. De nombreux recueils récapitulatifs (*handbooks*) existant pour la RAL2 en langue anglaise (Doughty & Long, 2003 ; Gass & Mackey, 2012 ; Herschensohn & Young-Scholten, 2012 ; Ritchie & Bhatia, 2013) ; nous espérons contribuer à une perspective qui inclut le contexte scientifique de la recherche en acquisition des langues en France.

1.2. RETOUR AUX SOURCES : LA LINGUISTIQUE APPLIQUÉE AUX ÉTATS-UNIS ET EN EUROPE

La recherche en acquisition des L2 a émergé des travaux en linguistique appliquée (McLaughlin, 1989, p. 212), elle-même une orientation scientifique relativement jeune, liée à la réflexion concertée sur l'enseignement des langues qui a été menée aux États-Unis pendant et après la Deuxième Guerre mondiale, et en Europe après la Guerre. Pour développer des programmes d'immersion pour le ministère de la Défense américaine pendant la Guerre, et dans le cadre du *National Defense Education Act* de 1958, les linguistes américains sont incités à développer une « approche scientifique » de l'enseignement des langues (Lado, 1964 ; Politzer, 1965). Cette approche sera donc fondée dans « l'étude scientifique du langage » qui est menée en linguistique structurale à l'époque (Politzer, 1965, p. 1). À l'University of Michigan et à la Georgetown University, des équipes de linguistes (Charles Fries, Robert Politzer, Robert Lado, Ernst Pulgram...) « appliquent » la linguistique formelle à l'enseignement des langues pour structurer les apprentissages de façon optimale : des analyses lexicologiques permettent une programmation des mots à apprendre selon leur fréquence ; des analyses contrastives (comparant la langue à apprendre à l'anglais) permettent d'identifier les éléments linguistiques qui nécessiteront un plus grand effort d'apprentissage (Fries, 1948, pp. 12-13). La linguistique appliquée américaine suit de près les travaux en psychologie des apprentissages, guidée par John B. Carroll, président du Comité sur la linguistique et la psychologie, fondé par l'Agence nationale de la recherche américaine en 1951. À cette époque, la psychologie américaine est d'orientation comportementaliste et la linguistique appliquée conçoit l'apprentissage d'une langue comme relevant de son utilisation et de l'acquisition de nouveaux automatismes – grammaticaux, discursifs, lexicaux

et articulatoires (Politzer, 1965, p. 15) – conditionnés par les multiples facteurs individuels qui influencent les acquis en classe (personnalité, âge, motivation, aptitude; Lado, 1964).

En Europe, la décolonisation d'après-guerre motive les gouvernements britannique et français à renforcer la diffusion culturelle à l'étranger; ils créent des commissions pour développer l'enseignement de l'anglais et du français dans les anciennes colonies, en tant que vecteur de cette diffusion¹. Les équipes de linguistes mises en place pour coordonner ces enseignements s'inspirent de la linguistique appliquée américaine, et la période 1945-1969 voit la création de la première School of Applied Linguistics en Grande-Bretagne (1957), la première chaire de linguistique appliquée à la toute jeune University of Essex (1964) et la constitution de la British Association for Applied Linguistics (BAAL) à Reading en 1967 (Corder, 1990/1997). En France, la Direction générale des relations culturelles prend en charge les instituts et alliances culturels fondés avant la Deuxième Guerre et met en place (1946-1947) une équipe de linguistes pour réfléchir aux contenus de l'enseignement du français langue étrangère. Cette équipe crée le Centre d'étude du français élémentaire à l'École normale supérieure de Saint-Cloud en 1951, qui deviendra le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) en 1958. À l'Université de Besançon, Bernard Quemada ouvre le Centre de linguistique appliquée en 1958 et fonde la revue *Études de linguistique appliquée* (premier numéro en 1962). L'Association internationale de linguistique appliquée (AILA) est lancée par une initiative européenne à Stockholm en 1963 et officiellement constituée lors du premier colloque international de la discipline, qui a réuni plus de deux cents participants à l'Université de Nancy en octobre 1964 (Pottier & Bourquin, 1966). En Allemagne, l'*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (IRAL) est fondée en 1963 à Heidelberg sous la direction de Gerhard Nickel; en 1964, un colloque international sur l'enseignement des langues (auquel participent Européens et Américains) a lieu au Berlin Pädagogisches Zentrum, coordonné par Kurt Spangenberg.

Le contexte des travaux de linguistique appliquée en Europe diffère de la situation aux États-Unis; en Grande-Bretagne et en France, ce sont des organismes nationaux qui gèrent l'enseignement de l'anglais ou du français en dehors du pays – pour des publics parlant différentes langues maternelles –, ce qui limite la possibilité de mener des analyses contrastives systématiques. L'accent sera donc mis sur l'identification et la programmation ordonnée des mots et des structures à enseigner (Gougenheim, Michea, Rivenc & Sauvageot, 1964; Halliday, Mcintosh & Strevens, 1964). On constate, dans la linguistique appliquée de « première génération » en Europe (Galisson & Coste,

1 Le *British Committee for Relations with Other Countries* – futur *British Council* – est établi en 1934 «for the purpose of promoting a wider knowledge of Our United Kingdom [...] and the English language abroad» (British Council, 2020). L'Alliance française était déjà fondée en 1888, pour «la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger» (Alliance française, 2020).

1976, pp. 35-36), l'absence des chercheurs en psychologie, non seulement au colloque de Nancy, mais dans l'ensemble des premières publications ; les quelques références à une psychologie des apprentissages linguistiques qui s'y trouvent sont des résumés de la synthèse déjà faite aux États-Unis ; une exception intéressante, *Notions de psycholinguistique appliquées à l'étude du français langue étrangère* par Frédéric François (1966), ne semble pas avoir connu une très large diffusion. Quelques travaux en psychologie de la perception visuelle sont cités par des chercheurs français intéressés par le traitement des images dans la méthode structuro-globale audio-visuelle, et Petar Guberina mène une série d'expériences psycholinguistiques à l'Institut de phonétique qu'il fonde à l'Université de Zagreb à partir de 1954 (Guberina, 1972, cité dans Billières, 2014).

La question qui motive la recherche en linguistique appliquée des deux côtés de l'océan Atlantique (1945-1969) est donc celle de l'enseignement des langues vivantes, et notamment la nature des apprentissages visés, ainsi que leur structuration optimale. Cette génération de chercheurs tient fortement à une approche « scientifique » de l'enseignement des langues, utilisant toutes les ressources de la linguistique formelle, de la sociolinguistique (à partir des années 1960) et de la psychologie cognitive (principalement aux États-Unis). Les études adoptent parfois une méthodologie expérimentale (les travaux de Guberina à Zagreb, notamment), mais l'effort scientifique de ces linguistes porte surtout sur les analyses contrastives et sur la constitution de corpus pour déterminer la fréquence d'utilisation des mots et structures, et sur les apports de ces différentes analyses à la programmation des enseignements linguistiques (voir chapitre 3). Le premier grand corpus de français oral est rassemblé à cette époque par le CREDIF, et servira de base à l'élaboration du *Français fondamentale* (Gougenheim, 1959).

1.3. RECHERCHE EN ACQUISITION DES LANGUES : LE COURANT LINGUISTIQUE

Un « changement de paradigme » (Corder, 1967/1974, pp. 21-22) s'enclenche en linguistique appliquée vers la fin des années 1960, suite à des remous théoriques en psychologie et en linguistique, couplés à de nouvelles méthodes de travail. Aux États-Unis, l'hégémonie de la psychologie comportementaliste est mise en question à Harvard par Eric Lenneberg, Jerome Bruner et par un jeune chercheur, Noam Chomsky. S'attaquant frontalement au modèle comportementaliste des apprentissages linguistiques, Chomsky (1959, p. 43) postule que la « capacité remarquable » du jeune enfant à acquérir sa langue maternelle est « soit innée, soit se développe par l'apprentissage ou par la maturation du système nerveux ». Se ralliant à la première de ces deux hypothèses, Chomsky postule l'existence dans le cerveau d'un « mécanisme d'acquisition langagière » (*language acquisition device*) qui piloterait

l'acquisition de la L1 (Chomsky, 1965)¹. L'existence d'un tel mécanisme devrait logiquement déterminer une série de « principes et paramètres » communs à toutes les langues humaines (une « grammaire universelle »), et la linguistique formelle s'attelle à l'identification de ces propriétés universelles – notamment en ce qui concerne l'organisation grammaticale et phonologique des langues. Roger Brown (collègue de Lenneberg à Harvard et de Chomsky pendant ses premières années à MIT) profite des nouvelles possibilités d'enregistrement du son offertes par les magnétophones portatifs pour étudier, de façon détaillée, l'acquisition de la langue maternelle par trois jeunes enfants anglophones. Cherchant les « invariants » postulés par Chomsky dans l'acquisition grammaticale, Brown et ses collègues développent un système de transcription et de codage des productions des enfants, et identifient trois « stades » dans l'acquisition grammaticale (verbale et syntaxique) en L1 (Brown & Bellugi, 1964 ; Brown, Cazden & Bellugi, 1969 ; les travaux de Brown et ses héritiers finiront par infirmer « l'hypothèse innéiste » de Chomsky, et auront un impact considérable dans les trois courants de la RAL, comme nous le verrons dans les sections qui suivent).

Ces travaux américains en linguistique et en psycholinguistique trouveront rapidement écho dans la recherche en linguistique appliquée. Dès 1967, Stephen Pit Corder² résume l'importance de l'hypothèse innéiste de Chomsky pour la linguistique appliquée en Europe :

Si nous postulons qu'un enfant naît avec un mécanisme interne lui permettant de construire la grammaire de sa langue maternelle, et que l'acquisition d'une deuxième langue implique le même mécanisme, [...] nous pouvons également postuler que les procédures à l'œuvre seront essentiellement les mêmes. (Corder, 1967/1974, pp. 21-22)

Des deux côtés de l'Atlantique, les *applied linguists* se détourneront de leur objet initial d'étude – l'enseignement des langues – pour se focaliser sur « l'apprenant » (*the learner*) et les stades par lesquels sa « prédisposition innée » à l'acquisition langagière se manifeste (Corder, 1967/1974, p. 20) ; on posera également la question d'une limitation temporelle à cette prédisposition – une « période critique » (Penfield & Roberts, 1959), qui expliquerait l'acquisition non aboutie des langues étrangères, souvent constatée en contexte scolaire ou chez des apprenants adultes. Corder propose l'analyse des erreurs de production pour illustrer le rôle de la grammaire universelle en acquisition des L2 (1967/1974, p. 21) ; pour Larry Selinker aussi, les erreurs fournissent le meilleur indice de « la psychologie de l'acquisition des langues étrangères » (Selinker, 1972/1974,

1 Lenneberg (1964) parle de « la capacité d'acquisition langagière » ; selon Pinker (1998, p. 203), Chomsky lui-même confirme l'influence de Lenneberg dans le développement de ses théories. Cette hypothèse est souvent qualifiée d'« innéiste », car elle postule l'existence d'une capacité langagière hyper-spécifiée et déjà présente à la naissance – c'est-à-dire innée.

2 Le deuxième directeur du Département de linguistique appliquée à Édimbourg et le premier président de l'association nationale BAAL.

pp. 31-32)¹. De «l'identification interlinguale» de Weinreich (1953), Selinker dérive le terme «interlangue» (*interlanguage*) pour désigner «le système linguistique particulier observé quand un apprenant de langue tente de mettre en œuvre ces nouvelles normes» (Selinker, 1972/1974, p. 35). Ces deux textes fondateurs sont repris dans un recueil qui affiche la nouvelle orientation scientifique : *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (Richards, 1974). Ses onze chapitres recadrent la recherche en linguistique appliquée, proposant une typologie «non contrastive» des erreurs et une méthodologie pour recueillir et analyser l'interlangue des apprenants d'une langue étrangère ou seconde, basée sur les pratiques de terrain en sociologie et en sociolinguistique. Le premier numéro de la revue *Studies in Second Language Acquisition* apparaît chez Cambridge University Press en 1978, avec sept articles sur la nature des «systèmes» grammaticaux élaborés par l'apprenant; dix ans plus tard (novembre 1989) The European Second Language Association (EUROSLA) est fondée par un groupe de linguistes réunis à l'University of Essex sous l'égide de Rod Ellis et de Vivian Cook, qui en deviendra le premier président.

La RAL d'orientation linguistique est caractérisée par la quête de facteurs communs dans l'interlangue des apprenants, de phénomènes universels dans différents contextes et pour différentes langues. Aux États-Unis, Stephen Krashen élabore «cinq hypothèses» très influentes concernant l'acquisition des L2; son «*monitor model*» (Krashen, 1977, 1981) comporte un mécanisme d'acquisition langagière chomskien, qui rend «l'acquisition» de la L2 inévitable². Travaillant avec Heidi Dulay et Marina Bert (Dulay, Bert & Krashen, 1982), Krashen cherche un «ordre naturel» universel pour l'acquisition des morphèmes grammaticaux en anglais L2. En Europe, de grands corpus oraux sont constitués pour étudier l'interlangue de travailleurs immigrés : le projet HPD (*Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin Deutsch'*, Klein & Dittmar, 1979) et le projet ZISA (*Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*, Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983). Du projet HPD, les chercheurs distillent un «profil syntaxique» des apprenants; les données longitudinales du corpus ZISA sont analysées pour déterminer l'ordre d'acquisition des structures morpho-syntaxiques de l'allemand (Perdue, 1993, pp. 16-19). Construisant sur ces travaux, pour effectuer des comparaisons inter-langues et une meilleure prise en compte des aspects pragmatiques de l'interlangue, des équipes de linguistes dans plusieurs pays s'engagent dans le *Projet ESF-SLA* – une «vaste enquête» financée par The European Science Foundation sur «l'acquisition des langues secondes en milieu naturel» par des adultes immigrés en Europe (Véronique, 1992, p. 6) (voir chapitre 22). Quarante adultes y participent, fournissant des productions dans cinq langues secondes (anglais, allemand, hollandais, français,

1 Selinker attribue son intérêt pour l'interlangue à son année Fulbright avec Corder à Édimbourg en 1968-1969; c'est lors de ce séjour britannique qu'il donne la conférence à l'origine de son célèbre article de 1972.

2 Pour Krashen (1987, pp. 10-12), le mot *acquisition* devient un terme technique, indiquant le résultat du fonctionnement du *language acquisition device*; elle est opposée à l'apprentissage, le (piètre) résultat des exercices effectués en classe de langue (Hilton, 2014, pour plus de détails).

suédois) de façon longitudinale (pendant plusieurs années); dans leurs comparaisons inter-langues, les équipes cherchent les caractéristiques communes de l'interlangue, que l'équipe ESF préfère appeler «les lectes d'apprenants» (*learner varieties*)¹ : «Notre but est de décrire et expliquer la systématisme des variétés apprenantes, plutôt que de les envisager comme des versions appauvries de la langue cible. La langue cible peut être considérée comme l'ultime variété, dans laquelle les principes organisationnels atteignent leur plus pleine complexité» (Perdue, 1993, p. 2).

Au lieu d'évoluer vers cette «pleine complexité» en langue seconde, un tiers des sujets du projet ESF reste à un stade que l'équipe appellera «le lecte de base» (*the basic variety*). Dans ce système, les énoncés démontrent une grammaire de phrase simple, régie par une sémantique fonctionnelle : les groupes nominaux ayant une fonction d'agent ou de «contrôle» en premier, les verbes sont non fléchis, les mots grammaticaux et les structures syntaxiques complexes sont absents (Klein & Perdue, 1997).

D'autres analyses linguistiques de l'interlangue des apprenants ont été menées par les spécialistes de la linguistique du corpus, une orientation récente en linguistique qui résulte de l'analyse informatisée de grands ensembles de textes (Garside, Leech & Sampson, 1987; Sinclair, 1987, 1991; McEnery, 1992). Sans lien théorique avec la grammaire générative², ces chercheurs en RAL2 construisent et analysent des «corpus d'apprenants» (*learner corpora*), pour comparer les productions en L2 par des groupes de langue maternelle différente, ou pour identifier les caractéristiques linguistiques (lexicaux et morpho-syntaxiques) à différents niveaux de compétence. Un grand corpus regroupant des productions écrites produites par des centaines d'apprenants représentant seize langues maternelles différentes a été rassemblé dans *The International Corpus of Learner English* (Granger, Dupont, Meunier, Naets & Paquot, 2002-2009), sous la coordination de Sylviane Grainger à l'Université de Louvain; d'autres projets concernent le développement d'outils permettant un profilage automatique des textes. Des travaux centralisés à l'Université de Lund concernent l'analyse automatique de corpus d'apprenants, notamment pour le français langue étrangère (Schlyter, 2011; Ågren, Granfeldt & Schlyter, 2012; Bernardini & Granfeldt, 2019).

1 Suivant Klein, qui utilisait déjà le terme *Lernervarietäten* dans sa présentation du projet HPD (Klein, 1975, p. 81).

2 La linguistique du corpus a, au contraire, contribué activement à une mise en question des théories générativistes, ses analyses ayant mis au jour le «principe idiomatique» (Sinclair, 1991) : la nature préfabriquée d'un pourcentage élevé du langage humain.

1.4. RECHERCHE EN ACQUISITION DES LANGUES : LE COURANT SOCIOLINGUISTIQUE, LA RAILE FRANÇAISE

Dès les débuts de la RAL2 à la fin des années 1960, les méthodes de terrain élaborées en anthropologie et en sociolinguistique ont inspiré les méthodes de travail, notamment pour l'enregistrement des premiers corpus oraux ; pour une branche de la recherche en acquisition des langues, la sociolinguistique détermine également les objets d'étude et les questions de recherche. Dans le sillage d'Uriel Weinreich à la Columbia University¹ et de Charles Ferguson à Stanford (eux-mêmes inspirés par les travaux en « linguistique sociologique » en Europe avant la Deuxième Guerre), les sociolinguistes examinent les « langues en contact » (créoles, dialectes, pidgins, diglossie, bilinguisme, plurilinguisme), leurs « interférences » et « alternances » (Weinreich, 1953 ; Ferguson, 1959/1972). Comme pour la psycholinguistique, un Comité sur la sociolinguistique est créé aux États-Unis en 1963 par le Conseil national sur les sciences sociales (présidé d'abord par Ferguson, ensuite par Dell Hymes) ; un premier colloque est organisé à Los Angeles en 1964. Rejetant la théorie chomskienne des structures universelles du langage, les sociolinguistes constatent que c'est plutôt la variation qui caractérise le discours humain, et le contexte social d'un échange qui détermine les choix formels effectués par les interlocuteurs (Fishman, 1968 ; Cazden, 1970/1972 ; Labov, 1970). À Berkeley, John Gumperz et Dell Hymes, travaillant sur l'ethnographie des interactions sociales et linguistiques, développent une théorie de la « compétence communicative », qu'ils opposent à l'idée générativiste d'une compétence exclusivement grammaticale (Hymes, 1962 ; Gumperz, 1968/1972, 1970/1972) ; pour eux, une « perspective socio-culturelle » est essentielle à toute analyse du langage (Hymes, 1972, p. 281). Les sociolinguistes travaillant sur le bilinguisme ou la diglossie (l'utilisation de deux dialectes) s'intéressent aux moments où les interlocuteurs basculent d'une langue à l'autre (« l'alternance codique », *code switching*), et la dynamique sociale illustrée par ces alternances (Blom & Gumperz, 1968 ; Fishman, 1971) ; d'autres études portent sur la communication chez des minorités ethniques (Stewart, 1967) ou l'éducation bilingue (Dulay & Burt, 1979 ; Trueba, 1984). Les méthodes ethnographiques (des anthropologues) sont utilisées pour constituer et analyser des corpus de productions, le plus souvent oraux ; la linguistique fonctionnelle fournit des conventions de notation et de l'analyse du discours en interaction (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Mainqueneau, 1976). Dans la perspective interactionniste, l'unité de communication – et donc des analyses – n'est ni le mot ni telle structure morpho-syntaxique, mais l'acte de parole (Austin, 1962 ; Searle,

1 OÙ il a dirigé (avant sa mort prématurée en 1967) les études post-Licence du grand sociolinguiste américain William Labov.

1965/1972¹) ou le tour de parole (the *speech event*, Watson & Potter, 1962 ; Schegloff, 1969)².

Très logiquement, une partie de la recherche en acquisition des langues est menée par des sociolinguistes. Dans son recueil d'articles fondateurs de la RAL2, Jack Richards souligne le rôle des « facteurs sociaux » dans l'interlangue, et l'importance de la compétence pragmatique pour la communication (Richards, 1974). John Schumann suggère que le phénomène d'acculturation³ – et donc l'attitude de l'apprenant envers la culture de la L2 – peut expliquer pourquoi l'interlangue varie d'un apprenant à l'autre (Schumann, 1974, 1978). En RAL française, il y a un tropisme immédiat pour les travaux en sociolinguistique – sans doute à cause des réalités sociolinguistiques complexes dans les pays où le français est enseigné (en Afrique, en Asie du Sud-Est, au Canada...) et un engouement pour les nouvelles orientations en sciences sociales après les événements sociaux de 1968. Le formalisme de la grammaire générative n'est guère compatible avec la tendance fonctionnaliste des années 1970 : « [Les] linguistes s'interrogent sur les aspects contextuels de la grammaire et par là, sur les notions de situation, de communication [... en] sociologie » (Sumpf, 1980, p. 677). La RAL française va surtout s'intéresser à l'utilisation de la L2 en interaction – c'est l'une des préoccupations majeures des équipes françaises travaillant sur le projet ESF-SLA à partir de 1982, réunies dans le Groupe de recherche en acquisition des langues (GRAL-CNRS 0113), basé simultanément à Paris et à Aix-en-Provence. L'un des membres de ce groupe, Daniel Véronique, propose l'abréviation « RAILE » pour « ce secteur de la RAL qui associe étroitement acquisition et interactions en langue étrangère et seconde » (1992, p. 5)⁴. La première revue française consacrée à la recherche en acquisition des langues s'appelle effectivement *Acquisition et interaction en langue étrangère* (AILE, fondée par les membres du GRAL à l'Université Paris 8 en 1992) et une orientation « interactionniste » caractérise une grande partie de la RAL francophone pendant les années 1980 et 1990. Cette recherche est menée avec l'appareil méthodologique de l'analyse sociolinguistique du discours (Py, 1989, 1990 ; Matthey, 1996) ; les interactions en classe de langue ou en situation « exolingue »⁵ permettent d'étudier « la manière dont l'apprenant construit son propre modèle de la langue-cible et l'utilise pour répondre à ses besoins » (Py, 1994, pp. 42-43).

1 John Searle aussi se trouve à l'UC Berkeley (après une thèse à Oxford avec John Austin), où il échange avec les groupes de recherche travaillant sur le langage et sur la sociolinguistique (Dell Hymes, Dan Slobin, Susan Ervin-Tripp et leurs doctorants).

2 Il est intéressant de noter que, selon Spolsky (1989, p. 138), le modèle de la compétence communicative qui sert de base à l'approche ethnométrhodologique de Hymes fut inspiré par une communication du célèbre « structuraliste » Roman Jakobson en 1958. Qui aurait imaginé que la théorie sociolinguistique fût lancée par un structuraliste ?

3 Un changement dans le comportement culturel d'un individu ou d'un groupe, résultant d'un contact prolongé avec une nouvelle culture (Redfield, Linton & Herskovits, 1936).

4 C'est également en 1992 que l'abréviation RAL est proposée en français pour la recherche en acquisition des langues (Coste, 1992 ; Véronique, 1992).

5 Cette communication « qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune », dans la définition de Rémy Porquier (1979, cité dans Matthey, 1996, p. 53).

Le but de la recherche reste la description et l'analyse des productions en L2 (comme dans la branche linguistique de la RAL), mais l'intérêt ne porte pas sur les caractéristiques grammaticales ou lexicales de l'interlangue ; la RAILE étudie la co-construction et la négociation du sens, et surtout toute interaction illustrant une nouvelle conceptualisation du fonctionnement de la L2 ou de sa culture. L'analyse des interactions en classe de langue révèle que les « séquences potentiellement acquisitionnelles » (« SPA ») ont une structure complexe¹ et ne mènent pas nécessairement à une intégration (la « prise » ou *intake*) des éléments linguistiques qui sont mobilisés dans l'échange (De Pietro, Matthey & Py, 1989, pp. 102-116). Fortement influencée par les débats en didactique des langues des années 1970 (par exemple Porcher, 1976 ; Galisson, 1977/1980), la RAILE francophone écarte les travaux en psychologie cognitive et en psycholinguistique (associées avec la grammaire générative), sans rejeter explicitement l'hypothèse chomskienne d'un mécanisme cognitif dédié pour l'acquisition langagière (qui continue à influencer les théories en didactique des langues ; Hilton, 2014). Les références psychologiques de la RAILE française sont celles de la psychologie constructiviste des années 1930-1950, Jean Piaget et Lev Vygotski, ce dernier révélé dans les travaux de l'Américain Jerome Bruner, et sa théorie de l'échafaudage (*scaffolding*)² dans le développement en langue maternelle (Bruner, 1975).

Les méthodes de la branche sociolinguistique de la RAL sont pour la plupart « qualitatives » – visant à cerner les facteurs contextuels et pragmatiques d'un échange, ainsi que les croyances et attitudes des apprenants, leur état affectif ou leur « biographie » (Berger & Berger, 1976 ; Bertaux, 1976). Pour recueillir ces informations, les chercheurs utilisent (en plus de l'analyse du discours et des interactions enregistrées) les journaux de bord (Schumann & Schumann, 1977), les méthodes introspectives (Faersch & Kaspar, 1987) et les entretiens. Plus que dans les autres courants de la RAL, des membres de la branche sociolinguistique ont tendance à exclure d'autres approches des situations d'acquisition, et notamment les approches expérimentales (par exemple, Arrouays, 1985 ; Atkinson, 2002). Le courant sociolinguistique de la RAL2 a également donné naissance au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), un document qui a déterminé la politique linguistique en Europe (et très fortement influencé la didactique des langues) au début du XXI^e siècle.

1 Les « SPA » comportent trois « mouvements » : l'autostructuration (l'apprenant produit des énoncés « en utilisant les moyens offerts par son interlangue ») ; l'hétérostructuration (le natif intervient pour aider ou corriger l'apprenant) ; et l'interprétation – par les deux participants – de ces informations (De Pietro *et al.*, 1989, p. 102). Le plus souvent, ces séquences de négociations langagières ont pour objet le sens d'un mot ou d'une phrase inconnus en L2 (116).

2 Dans ses interactions verbales avec un enfant en bas âge, un parent fournit des patrons linguistiques de niveau légèrement supérieur aux énoncés que l'enfant est capable de produire. Ces informations linguistiques accessibles constituent un « échafaudage » pour la découverte du fonctionnement de la langue maternelle.

1.5. RECHERCHE EN ACQUISITION DES LANGUES : LE COURANT PSYCHOLINGUISTIQUE

Le troisième courant de la RAL² s'inspire directement des travaux en psycholinguistique et en psychologie cognitive, contribuant au développement des modèles théoriques de l'acquisition et de l'utilisation des langues. Cette branche de la RAL utilise des méthodes expérimentales (souvent caractérisées de « quantitatives ») pour recueillir les informations à analyser. Sans revendiquer le genre de rupture théorique qui caractérise les débuts de la RAL linguistique et de la RAILE sociolinguistique, la RAL² d'orientation psycholinguistique repose sur une longue tradition de recherche en psychologie expérimentale, en Europe et en Amérique du Nord ; en 1970, Robin Campbell et Roger Wales reprochent aux générativistes leur négligence de cet « héritage scientifique important » (Campbell & Wales, 1970, p. 243 ; voir aussi Levelt, 1978, pp. 53-54). Dans les années 1970-1980, la psychologie « connexionniste » rejette l'hypothèse innéiste de Chomsky, pour évoluer vers une théorie « unifiée » de la mémoire, de la cognition et des apprentissages humains (Neisser, 1967 ; Newell, 1990), dans laquelle les acquisitions langagières dépendent de capacités sociales et cognitives générales (impliquées dans tout apprentissage), et non pas d'un module ou « mécanisme » dédié dans le cerveau (Levelt, 1975 ; Karmiloff-Smith, 1979 ; McLaughlin, Rossman & McLeod, 1983 ; Rumelhart, Hinton & McClelland, 1986). L'ordinateur fournit aux connexionnistes non seulement un puissant outil de travail, mais aussi une métaphore pour modéliser le « traitement des informations » par le cerveau (*information processing*), avant la généralisation de la neuro-imagerie dans les années 1990-2000. Cette même métaphore informatique fournit à la RAL les termes d'*input* et *output* : les informations rentrant dans le système cognitif, et celles qui y sont produites (Corder, 1967/1974 ; Hatch, 1974). De façon générale, la RAL psycholinguistique (ou cognitive) préconise une théorisation fondée dans l'observation scientifique de l'utilisation du langage (*usage-based*), et alimentée par les données (*data-driven* ; Bates & MacWhinney, 1987, p. 158). Elle suit la théorisation et la modélisation de la mémoire humaine et de son fonctionnement, ainsi que les avancées et les protocoles mis en place pour étudier le cerveau via la neuroimagerie.

Un pan important des travaux en RAL psycholinguistique concerne la constitution et l'analyse de corpus oraux acquisitionnels, suivant le travail de Roger Brown dans les années 1960. À Berkeley, Dan Slobin et Susan Ervin-Tripp¹ construisent un corpus de productions orales d'enfants parlant différentes langues maternelles, afin d'effectuer des comparaisons « translinguistiques » et « transculturelles » (Slobin, 1967). Ces comparaisons infirment rapidement la notion d'un processus grammatical universel à l'œuvre dans l'acquisition du langage : « il est devenu rapidement évident que la grammaire transformationnelle

1 Qui ont tous les deux travaillé avec Roger Brown : Ervin (avant son mariage) à la fin des années 1950 ; Slobin pour sa thèse doctorale, dirigée par Brown et soutenue à Harvard en 1964.

ne pouvait pas nous aider à décrire comment l'enfant *construit* une grammaire» de sa langue maternelle (Slobin, 1988b, p. 10). Sous l'influence de ses collègues John Gumperz et Dell Hymes, Susan Ervin-Tripp insiste sur une prise en compte du contexte linguistique et social des productions des enfants (Slobin, 1988a, p. 134) et les analyses révèlent que la nature et la fréquence des formes entendues par l'enfant, la régularité de leur association avec telle fonction discursive, sont les facteurs déterminants dans leur acquisition (Hatch, 1977). L'intérêt de Slobin et d'Ervin-Tripp pour le bilinguisme les amène à recueillir également des productions en langue seconde. Dans l'élaboration des corpus de Berkeley, un effort est consacré au développement d'un système robuste de transcription et d'annotation ; la numérisation de ce système à partir de 1980 par l'un de leurs anciens doctorants, Brian MacWhinney (en collaboration avec Catherine Snow), donnera naissance à CHILDES, *The Child Language Data Exchange System*, une suite de logiciels qui sera utilisée par les chercheurs en RAL partout dans le monde (MacWhinney, 2000). Pendant les années 1980-1990, un corpus oral de narrations dans 14 langues, basées sur l'album illustré *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969) est transcrit et déposé dans CHILDES, permettant des analyses détaillées de la variation inter-langues dans l'expression de l'espace, le mouvement, la temporalité et dans l'organisation pragmatique des récits (Berman & Slobin, 1994, p. 3). Ces analyses vont remettre à l'agenda de la RAL2 une vieille notion (Sapir, 1921 ; Whorf, 1941/1956), que les propriétés lexicales et grammaticales de la langue que nous parlons influencent notre façon de conceptualiser le discours – ce que Slobin et ses collègues appellent «*thinking for speaking*» (Slobin, 1996).

D'autres travaux en RAL psycholinguistique adoptent une approche expérimentale (souvent qualifiée de «*quantitative*») pour explorer les particularités du traitement des langues étrangères ou secondes, ainsi que l'acquisition de leurs différentes composantes : phonèmes, mots, prosodie, grammaire, discours. Les outils et les méthodes de recherche sont ceux de la psycholinguistique expérimentale : des tâches psychométriques – qualifiées de «*quantitatives*» – visent à mesurer un traitement ou comportement langagier particulier, afin de tester le bien-fondé d'hypothèses précises. Ces méthodes ont été élaborées au cours du xx^e siècle – souvent en lien avec les apprentissages linguistiques en langue maternelle – et sont adoptées et adaptées par les chercheurs en RAL2. Les premières études expérimentales dès les années 1960 concernent des sujets bilingues (Ervin, 1961a, 1961b), notamment à la McGill University, dans le Centre de recherche sur le langage fondé par Wallace Lambert (Lambert, Gardiner, Barik & Tunstal, 1963 ; Segalowitz & Lambert, 1969). En Europe, l'approche expérimentale est utilisée pour explorer la structure temporelle des productions en langue seconde et étrangère (travaux dans Dechert & Raupach, 1980 ; Dechert, Möhle & Raupach, 1984 ; Hulstijn & Hulstijn, 1984), et par quelques chercheurs travaillant sur l'acquisition lexicale (Grosjean, 1980 ; Meara, 1983, 1984 ; Arnaud, 1984). L'informatisation des tâches dans les années 1980-1990 permettra d'enregistrer automatiquement les réponses et les temps

de réaction, permettant ainsi de mesurer d'infimes changements dans la facilité avec laquelle un individu reconnaît ou produit les sons, les mots ou les structures d'une nouvelle langue (par exemple, Atkinson, 1972; Beauvillain & Segui, 1983; Favreau & Segalowitz, 1983; Gaonac'h, 1990; Grainger & Dijkstra, 1992; Ellis & Sinclair, 1996). L'Institut Max Planck pour la psycholinguistique, fondé à Nimègue en 1980 sous la direction du psycholinguiste néerlandais Willem Levelt, joue un rôle fondamental dans l'élaboration et la diffusion de protocoles expérimentaux pour étudier l'utilisation du langage; ses chercheurs ont développé les modèles des processus communicatifs qui sont à la base des théories actuelles de la production et de la compréhension en L2 (Levelt, 1989, 1999; Cutler & Clifton, 1999); l'Institut a également contribué à la centralisation des corpus langagiers et au partage des outils d'analyse et de transcription.

L'ensemble des travaux de la RAL psycholinguistique a fourni une large base de données factuelles qui sert de base à des modèles robustes de l'acquisition des langues (maternelle, seconde, étrangères). Le «modèle de compétition» connexionniste d'Elizabeth Bates et Brian MacWhinney (Bates & MacWhinney, 1987; MacWhinney, 1987a; MacWhinney & Bates, 1989) a évolué vers une théorie de «l'émergence» du langage (Ellis, 1998; Bates & Goodman, 1999; MacWhinney, 1999; MacWhinney, 2001; Tomasello, 2003). Dans cette théorie, les compétences langagières émergent de l'interaction de simples mécanismes d'apprentissage – perceptuels, moteurs, sociaux, cognitifs – avec des informations linguistiques, situées dans leur contexte social (Ellis, 1998). Les capacités sociales qui contribuent à ce processus sont l'imitation et la «lecture» des intentions d'autrui (*intention reading*); nos capacités cognitives nous permettent de percevoir les régularités dans ces informations langagières et sociales et d'extrapoler (implicitement) les catégories, analogies et généralisations à partir des ensembles récurrents (Tomasello, 2003, pp. 6-7). En lien avec cette théorie «émérgentiste» de l'acquisition langagière, les chercheurs en RAL2 d'orientation psycholinguistique ont récemment adopté un paradigme analytique qui vise la prise en compte des multiples facteurs qui conditionnent l'émergence de nouvelles connaissances et compétences langagières : l'analyse des systèmes dynamiques complexes (van Geert, 1991, 2007; de Bot, Lowie & Verspoor, 2007; Ellis, 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Cette approche analytique préconise une prise en compte d'un maximum de facteurs (sociaux, cognitifs, affectifs, méthodologiques) et des analyses de leurs interactions complexes et dynamiques – c'est-à-dire à travers le temps – afin de mieux comprendre l'utilisation et l'acquisition des langues (Hilton, 2016, pour un résumé).

1.6. CONCLUSIONS ET OUVERTURES

L'idée de trois branches distinctes de la RAL est, bien sûr, un peu artificielle; nous avons vu un certain nombre de synergies entre ces branches, notamment au moment de leur émergence. L'acquisition et l'utilisation des langues sont

des sujets d'une telle complexité qu'il est, bien sûr, inutile d'imaginer qu'une orientation théorique unique ou exclusive puisse correctement en rendre compte ; c'est précisément le propos du paradigme analytique des systèmes dynamiques complexes d'inviter linguistes, sociolinguistes et psycholinguistes à se pencher sur un maximum de facteurs acquisitionnels et sur leurs interactions. En France, ces voies de recherche restent encore cloisonnées, sans doute parce qu'elles sont associées à trois spécialisations disciplinaires différentes – et les structures de la recherche restent fortement disciplinaires (Savatovsky, 2011). Dans plusieurs pays du monde (la Grande-Bretagne, le Canada, les Pays-Bas, la Suède, le Japon), la RAL2 est une discipline scientifique institutionnalisée, avec des départements universitaires délivrant cours et diplômes, des associations scientifiques, de grands laboratoires de recherche et des échanges dynamiques entre la recherche en langue maternelle et en langues seconde et étrangère. Malgré une institutionnalisation forte de la recherche concernant l'acquisition du français langue maternelle, la RAL2 française est restée moins clairement identifiable ou reconnue, avec une séparation disciplinaire entre la recherche sur le français langue maternelle, le français langue étrangère ou seconde et l'acquisition d'autres langues. Dans le domaine de la didactique des langues, seul le courant sociolinguistique de la RAL a influencé la théorisation ces trente dernières années en France et il est temps que le socle théorique concernant l'acquisition des langues en milieu scolaire (voir chapitre 20) soit élargi et enrichi par les travaux émanant des deux autres courants. Nous saluons donc les initiatives du Groupement d'intérêt scientifique ReAL2, fondé en 2019 entre seize universités et instituts de recherche sous la coordination de Marzena Watorek (Université Paris 8), dans l'objectif d'une réelle synergie théorique et méthodologique ; plusieurs chapitres dans ce recueil sont écrits par des membres de ce réseau. Les pages qui suivent détailleront les tendances récentes de la RAL2, présentant un état des lieux de nos connaissances concernant la compétence communicative en langue étrangère et seconde, ainsi que l'acquisition des langues dans différents contextes. Nous espérons que notre survol historique aidera le lecteur à situer ces synthèses, pour en tirer les conclusions – théoriques et pratiques – qui l'aideront à avancer dans ses propres recherches et interrogations.

EN RÉSUMÉ

Trois branches historiques de la RAL, issues de la linguistique appliquée vers la fin des années 1960 :

- la RAL linguistique
 - descriptions de l'interlangue oral, du lecte d'apprenant : à la recherche de structures communes (universelles) ;
 - analyses automatiques des corpus d'apprenants (écrits, surtout) ;

- la RAL sociolinguistique
 - descriptions des interactions sociales, de «l'acte de parole» ;
 - l'analyse du discours et les démarches «qualitatives» ;
- la RAL psycholinguistique
 - informatisation et normalisation des corpus oraux (le système CHILDES) ;
 - le modèle de compétition et le modèle émergentiste ;
 - une approche expérimentale de l'utilisation des L2.

POUR ALLER PLUS LOIN

- CNRS (2020). Site du Groupement d'intérêt scientifique REAL2, sous la coordination de Marzena Watorek, de l'UMR 7023 *Structures formelles du langage* et de l'Université Paris 8 : <https://real.cnrs.fr/>
- HILTON, Heather E. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie *acquisition/apprentissage* en didactique des langues. *Cahiers de l'APLIUT : Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2), 34-50. <http://apliut.revues.org/4385>
- HILTON, Heather E. (2016). Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 14(1), 1-19.

PRINCIPALES RÉFÉRENCES¹

- BATES, Elizabeth & MacWhinney, Brian (1987). Competition, Variation, and language learning. Dans Brian MacWhinney, *Mechanisms of Language Acquisition* (pp. 157-193). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- CORDER, Stephen P. (1974). The significance of learners' errors. Dans Jack C. Richards, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 19-27). London : Longman. (Réédité de Corder, Stephen P. (1967). *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-171.)
- GUMPERZ, John J. (1972). The speech community. Dans Pier Paolo Giglioli, *Language and social context* (pp. 219-231). Harmondsworth: Penguin. (Réédité de Sills, David L. & Merton, Robert K. (1968). *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 381-386). New York: Macmillan.)

1 Bibliographie complète disponible en annexe numérique.

- KRASHEN, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- LEVELT, Willem J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- SELINKER, Larry (1974). Interlanguage. Dans J. C. Richards, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 31-54). London: Longman. (Réédité de Selinker, Larry (1972). *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.)

CHAPITRE

2

La relativité linguistique et l'acquisition du langage

Pascale LECLERCQ & Sandra BENAZZO

2.1. INTRODUCTION

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

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

2.2. LE RELATIVISME LINGUISTIQUE

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

Ce débat, alimenté au XIX^e siècle par les linguistes allemands von Humboldt¹ et Herder, a connu un nouvel essor pendant la première moitié du XX^e siècle avec les contributions de Sapir et celles de Whorf, deux linguistes américains. Selon l'hypothèse Sapir-Whorf, la structure d'une langue conditionne la manière dont les locuteurs de cette langue perçoivent la réalité : « nous disséquons la nature selon les lignes tracées à l'avance par nos langues maternelles » (Whorf, 1956/1981, p. 46). En d'autres termes, les caractéristiques grammaticales d'une langue impliquent une vision du monde propre à cette langue, et la formulation des idées varie d'une langue à l'autre. Whorf s'appuie notamment sur ses recherches de terrain sur les langues amérindiennes pour proposer, par exemple, que la conception du temps d'un peuple donné est influencée par les types de temps verbaux présents dans sa langue.

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

Cependant, d'autres chercheurs (cf. Pinker, 2008) ont avancé des arguments en faveur de l'autonomie entre pensée et langage, en faisant valoir que toutes nos pensées ne sont pas encodées linguistiquement et que la pensée s'appuie sur des structures sémantiques plus abstraites que les mots et la grammaire de notre L1 (le mentalais, chez Pinker). S'il est difficile d'affirmer péremptoirement que nos pensées sont déterminées par la langue, et que, pour reprendre un exemple abondamment commenté, les Eskimos ne perçoivent pas la neige de

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

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

Jakobson (1963) développe cette question à partir des problèmes que pose la traduction. En effet, certains concepts sont intimement liés à une langue et une culture. Par exemple, l'adjectif *gemütlich* en allemand, qui signifie à la fois charmant, confortable, joli, accueillant, ne trouve pas d'équivalent en français : on doit avoir recours à des circonlocutions pour en expliciter le sens. Le problème de la traduction, comme celui du passage d'une langue à l'autre, ne se limite toutefois pas à des questions lexicales. Par exemple, traduire « *Yesterday I met a friend* » en français implique de préciser si l'ami en question est un homme ou une femme, la distinction de genre étant obligatoire en français. Même si les modes de dire sont différents, la traduction reste toujours possible : Jakobson, dans son essai *Aspects linguistiques de la traduction* (1963, p. 82), observe que « l'absence de certains procédés grammaticaux dans le langage de sortie ne rend jamais impossible la traduction littérale de la totalité de l'information conceptuelle contenue dans l'original ». Les grammaires des langues nous imposent cependant des contraintes auxquelles nous devons nous soumettre pour pouvoir réaliser notre intention de communication et être compris.

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

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

quand elles se mettent en place en L1, et ce qui se passe lors de l'acquisition d'une L2.

2.2.1 Catégorisation non verbale

Selon Bylund et Athanosopoulos (2015), les recherches expérimentales récentes sur les concepts de langue et de pensée ont porté sur un certain nombre de domaines perceptuels, comme la couleur, les objets et les substances, le temps, et les mouvements et déplacements. Les travaux de John Lucy (1992, 2005) sur le yucatèque, une langue maya parlée au sud du Mexique, s'inscrivent dans la lignée des travaux de Whorf, et s'appuient sur une description typologique des contrastes linguistiques entre le maya yucatèque et l'anglais américain en ce qui concerne la manière de quantifier les noms, pour ensuite déterminer si ces contrastes donnent lieu à des activités cognitives différentes chez les locuteurs des deux langues.

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

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

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

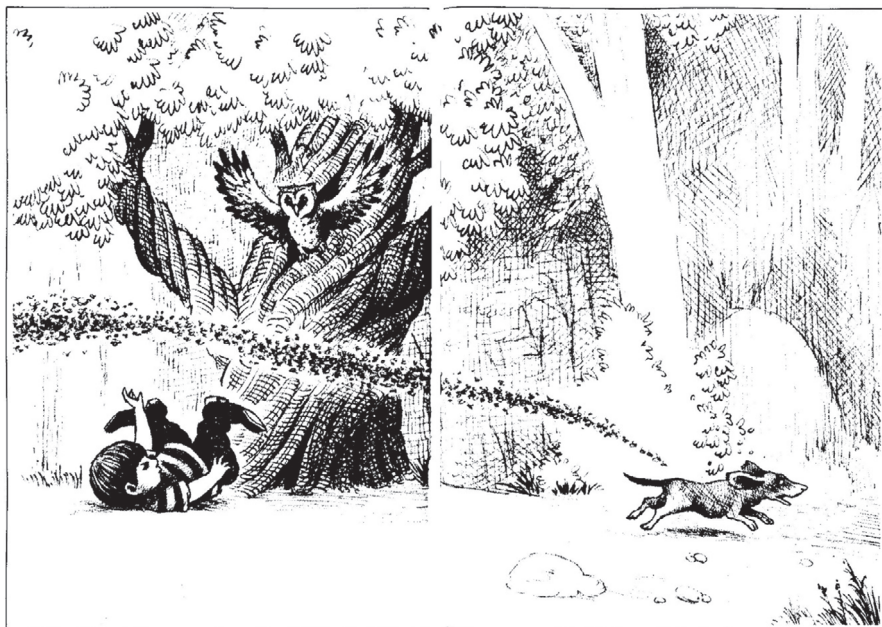
Cette prédiction a été largement confirmée, les adultes anglophones choisissant l'objet du même matériau dans seulement 7 % des cas, contre 75 % pour les locuteurs adultes de yucatèque (Lucy, 1992, p. 141). En revanche, les enfants de sept ans, que leur langue maternelle soit l'anglais ou le yucatèque, démontrent une large préférence pour la forme. C'est à partir de l'âge de neuf ans que le schéma adulte se met en place : les enfants anglophones continuent de choisir la forme de manière préférentielle, alors que les enfants mayas choisissent les objets de même composition matérielle. Lucy en conclut qu'il existe une influence linguistique sur les choix de catégorisation des locuteurs, avec des schémas préférentiels qui émergent dès l'âge de neuf ans. À la question de savoir si ces résultats ne sont pas motivés par des différences socio-culturelles (les locuteurs mayas de l'expérience proviennent d'un village en zone rurale et ont un niveau d'éducation bien inférieur à celui des locuteurs anglophones testés), Lucy répond que des préférences similaires pour le classement des objets ont été observées chez des locuteurs du japonais à niveau d'éducation élevé et vivant en milieu urbain (le japonais possède un système de classificateurs comparable à celui du yucatèque), ce qui tend à peser en faveur du rôle prépondérant du langage dans le façonnage des catégorisations.

2.2.2 *Thinking for Speaking*

À côté de ces recherches portant sur des processus non verbaux, certains chercheurs comme Dan Slobin (1996) étudient la manière dont les locuteurs sélectionnent et organisent l'information en vue de la formulation verbale (*Thinking for Speaking*, voir l'annexe pour une présentation de ce concept). Afin d'évaluer dans quelle mesure la diversité linguistique a un impact cognitif en ce qui concerne le développement du langage chez l'enfant, Slobin a recours à l'approche comparative : il est à l'origine d'un vaste travail de comparaison des langues effectué à partir du livre d'images *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969) avec des enfants de langues maternelles diverses (anglais, allemand, espagnol, hébreu) âgés de quatre à neuf ans, et avec des adultes, à qui il a demandé de

raconter l'histoire de la grenouille¹. Ses résultats semblent prouver que la langue maternelle influe sur les choix effectués par les locuteurs adultes dans leurs récits : par exemple, les locuteurs anglophones, tout comme les hispanophones, peuvent représenter certains événements comme en déroulement, à l'aide d'une forme progressive, alors que les germanophones ne disposent pas de cette possibilité dans leur langue maternelle et « compensent » en se focalisant sur l'expression des bornes physiques ou temporelles de l'événement, c'est-à-dire les points de départ et d'arrivée ou le début et la fin² de ce dernier.

Figure 2.1 – Scène de Frog, *Where Are You*



En effet, l'anglais et l'espagnol disposent de formes verbales progressives encodant l'aspect inaccompli de l'action, alors que le système verbal de l'allemand encode essentiellement la valeur temporelle (présent/passé/futur). Pour décrire une scène présentant deux situations (voir figure 2.1), dont l'une ponctuelle (enfant tombé de l'arbre) et l'autre durative (chien poursuivi par des abeilles), la plupart des locuteurs de l'anglais et de l'espagnol utilisent une forme verbale accomplie pour la première situation (*se cayó el niño* « l'enfant est tombé ») et une forme verbale inaccomplie pour la seconde (*y le perseguían al perro las avispas* « et les guêpes poursuivaient le chien »). Les germanophones, en revanche, ont tendance à utiliser le même temps verbal pour les deux situations. Les narrations

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

2 On parle aussi de borne de gauche pour le début et de borne de droite pour la fin de l'événement.

d'hispanophones mettent donc en avant une perspective progressive sur certains événements, alors que les germanophones insistent sur leur caractère borné (Slobin, 1996, pp. 80-82)¹. La langue agit comme un filtre perceptuel et Slobin montre que, dès l'âge de trois ans, les récits que proposent les enfants de différentes langues maternelles présentent des divergences imputables aux différents concepts grammaticalisés dans ces langues.

Il suggère en conséquence que les concepts grammaticalisés propres à une langue sont une source importante de difficulté pour les apprenants d'une L2 : « En bref, chaque langue native a entraîné ses locuteurs à porter attention aux différentes sortes d'événements et d'expériences lorsqu'ils les verbalisent. Cet apprentissage a lieu pendant l'enfance et est exceptionnellement résistant aux restructurations lors de l'acquisition d'une langue seconde à l'âge adulte »² (Slobin, 1996, p. 89).

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

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

Comme Slobin, elles adoptent une démarche comparative basée sur une typologie des langues en fonction des catégories grammaticalisées. De plus, elles prennent appui de manière explicite sur le modèle de la production verbale de Levelt (1989), « selon lequel le locuteur part d'une intention de dire et, pour atteindre ses buts, sélectionne et met en ordre des informations dans

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

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

un message préverbal qui sert d'input au formulateur» (Lambert, Carroll & von Stutterheim, 2003) (voir chapitre 9).

Ce cadre d'analyse ne se restreint pas toutefois à l'étude des comportements verbaux, mais s'applique aussi à l'étude des comportements co-verbaux, notamment la gestuelle co-verbale (voir par exemple Gullberg, 2008, et aussi le chapitre 7) et l'étude de l'attention visuelle via l'analyse des mouvements oculaires (Flecken, Carroll, Weimar & von Stutterheim, 2015). Les chercheurs s'inscrivent dans cette approche font l'hypothèse que l'attention du locuteur est dirigée vers tel ou tel élément du support en fonction de la grammaire de la langue dans laquelle il s'exprime. Les locuteurs font ainsi des choix dans leur sélection d'éléments extralinguistiques lors de la planification conceptuelle de la verbalisation (Levelt, 1989). En d'autres termes, les locuteurs portent leur attention et verbalisent les éléments de la réalité qui sont facilement encodables dans leur langue (comme cela avait été déjà proposé par Jakobson, 1963). Ceci a des conséquences très importantes en ce qui concerne l'étude de l'acquisition des langues secondes, car cette hypothèse entraîne que deux individus de langues maternelles différentes, même s'ils perçoivent une situation de manière identique, porteront leur attention sur des éléments différents de cette situation lorsqu'il s'agit de la verbaliser : les productions en L2 risquent donc de porter la trace de la L1 (on parle aussi de transfert conceptuel de la L1 vers la L2). Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, ce n'est pas forcément aux stades initiaux de l'apprentissage que ce phénomène est le plus visible (Perdue, 1993; Klein & Perdue, 1997), mais plutôt aux stades intermédiaires/avancés (Bartning, 1997, 2009), lorsque les apprenants ont des moyens d'expression en L2 plus développés.

Les différentes manières d'étudier les liens entre langue et pensée et les traces de la L1 seront illustrées plus bas par deux études portant sur l'acquisition de la référence à l'espace en langue étrangère (Anastasio, 2019; Flecken *et al.*, 2015). Au niveau méthodologique, ces études s'appuient sur une méthode comparative à partir de tâches de récits d'images ou de film pour : (1) étudier les différences typologiques à travers des productions de locuteurs natifs de différentes langues pour la réalisation d'une même tâche verbale; (2) les comparer aux performances d'apprenants enfants de différents âges en L1; et (3) d'apprenants d'une L2, de différents niveaux.

2.3. ÉTUDES DE CAS : L'EXPRESSION DES MOUVEMENTS ET DÉPLACEMENTS EN L2

2.3.1 Typologie de la référence à l'espace

Marcher, rouler à vélo, conduire un tracteur, voler à travers le ciel... Les déplacements (*motion events* en anglais) constituent un domaine conceptuel universel mais les langues du monde ont des manières assez diverses de sélectionner et

Introduction à l'acquisition des langues étrangères

Comment apprend-on une langue étrangère ? À l'heure où l'enseignement-apprentissage des langues est un enjeu crucial, ce volume propose une introduction au champ de l'acquisition des langues.

- La **première partie** offre une contextualisation historique de la recherche en acquisition des langues et des grands débats qui la structurent, ainsi qu'une présentation des démarches méthodologiques qui permettent son étude.
- La **deuxième partie** est centrée sur l'acquisition des compétences linguistiques (vocabulaire, morphologie, prononciation) et paralinguistiques (les gestes).
- La **troisième partie** fournit un état de l'art des recherches sur l'acquisition de compétences communicationnelles (compréhension de l'oral, production orale, production écrite, compétence discursive, interaction).
- La **quatrième partie** met la focale sur l'apprenant bilingue ou plurilingue, à travers une comparaison sur les processus à l'œuvre lors de l'acquisition de la L1, de la L2 ou d'une L3, mais aussi sur les différents profils d'apprenants et les motivations de ces derniers.
- Enfin, la **cinquième partie** fait la lumière sur l'impact du milieu d'apprentissage, à travers une présentation du rôle de l'input, du contexte d'apprentissage (guidé ou en immersion, notamment en situation de migration).

Cet ouvrage, à destination des étudiants de langue, mais aussi des enseignants et formateurs, offre un panorama actualisé des recherches sur l'acquisition et l'apprentissage des langues. Rédigé par des spécialistes du domaine, il contient une synthèse des recherches les plus récentes, des pistes pour aller plus loin et des documents d'étude.

**Sous la direction de
Pascale Leclercq**, maître de conférences à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 où elle enseigne l'anglais, la linguistique anglaise et la didactique/acquisition des langues.

Amanda Edmonds, maître de conférences HDR à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 où elle assure des cours en linguistique anglaise et en didactique/acquisition des langues.

Elisa Sneed German, maître de conférences à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 où elle donne des cours en anglais pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), en linguistique anglaise et en didactique/acquisition des langues.

