

Universaux de l'acquisition : étapes, processus, stratégies

Clive Perdue

Universidade de Paris 8 (França)

clive@univ-paris8.fr

1. Introduction

Au terme de trois décennies de recherches empiriques en acquisition des langues secondes¹, on peut dire qu'il y a accord général que, pour les langues européennes au moins, il est possible de faire des généralisations à travers les parcours d'acquisition menant aux différentes langues *cibles* (LC). Ce sont ces généralisations que recouvre le mot *universaux* du titre de ce chapitre. Pour illustrer ce phénomène à partir du répertoire linguistique que l'apprenant acquiert, on constate que les catégories lexicales sont acquises en premier et sont mises en relation de façon simple (juxtaposition) lorsque l'apprenant débutant s'exprime. Sont acquis en deuxième lieu les mots appartenant aux classes fermées (articles, prépositions, postpositions, etc.). La morphologie dérivationnelle est acquise en troisième lieu tandis que la morphologie inflexionnelle, si elle est acquise, ne l'est que très tardivement. Comme l'écrivent Parodi, Schwartz et Clahsen (1997 : 2), les faits empiriques montrent que les premières étapes de l'acquisition se caractérisent par l'absence quasi totale de la morphologie inflexionnelle (temps grammatical, accord en genre, en nombre, en personne, etc.), et que même lorsque de telles inflexions apparaissent les apprenants ne s'en servent que de façon très variable. Ce processus va du général (neutre, non-spécifique à une langue individuelle) au spécifique et consiste en l'explicitation progressive des relations entre les énoncés produits, et entre items à l'intérieur de chaque énoncé : après six mois en

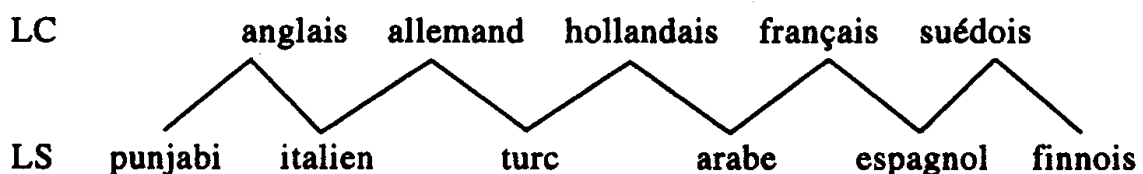
France, l'hispanophone Bernarda dit « moi, maladie », mais dit après deux ans de résidence : « j'étais malade ».

Bien que de tels phénomènes acquisitionnels puissent être décrits en surface de manière à satisfaire tout le monde, ce sont les explications proposées pour en rendre compte qui se révèlent être très divergentes suivant l'orientation théorique du chercheur (cf. en particulier 3.2 ci-dessous). Nous nous proposons dans ce chapitre, une brève discussion (2) de résultats portant sur l'acquisition de plusieurs LC avant de voir, en (3), quelques controverses dans l'interprétation de tels résultats. Ces controverses concernent l'importance à accorder à différents faisceaux de facteurs déterminants.

2. Le produit : étapes générales du développement

A partir de sa revue des études empiriques portant sur les deux dernières décennies, Bartning (1997) propose le continuum d'acquisition suivant, qui sera commenté dans cette section : (1) stade pré-basique (structuration nominale avec organisation topique-focus) ; (2) lecte de base ; (3) différents stades intermédiaires post-basiques, caractérisés par le développement du lexique des classes fermées, d'une morphologie idiosyncrasique et de la subordination ; (4) lectes avancés caractérisés par la systématisation de la morphologie flexionnelle et le développement d'un éventail plus large de structures d'énoncé et (5) niveau quasi-natif, caractérisé par la maîtrise de la grammaire de phrase, mais aussi par une organisation discursive non-native et des intuitions qui divergent de celles des autochtones.

Les stades (1) à (3) en particulier correspondent aux résultats du programme de recherche intitulé «Acquisition d'une deuxième langue par des adultes immigrés» (PERDUE, 1993) qui s'est déroulé pendant les années 80 sous l'égide de la Fondation Européenne de la Science. Conçu dans une perspective résolument longitudinale et interlingue, ce programme a suivi pendant une période de trois ans de petits groupes d'immigrés économiques ou politiques dans cinq pays européens en utilisant une méthodologie d'enquête identique dans chaque pays : les différentes activités ont été réunies en trois cycles de recueil d'un an chacun, et enregistrées. Cette étude principale était complétée par des études transversales ponctuelles sur différents groupes de contrôle. Afin de départager dans les résultats ce qui est spécifique à un appariement L1/L2 et ce qui est généralisable, la configuration de ces langues était contrôlée de façon à pouvoir faire des comparaisons systématiques. La voici :



On voit donc que dix appariements de L1-L2 ont été étudiés, permettant notamment de contrôler l'influence de la L1 sur le processus de l'acquisition (voir 3.2).

Les domaines d'investigation comprenaient le développement de la syntaxe

et du lexique en liaison avec les moyens pour référer au temps et à l'espace, ainsi que des études sur la résolution de problèmes d'intercompréhension et sur la fonction phatique et la rétroaction. Nous n'esquisserons ici, faute de place, que les résultats qui concernent directement la production langagière. Le développement observé va d'une structuration *nominale* initiale des énoncés (le stade *pré-basique* de BARTNING), en passant par une structuration autour d'un élément verbal non conjugué (le lecte de base), vers une structuration des énoncés autour du verbe conjugué (*structuration à verbe fléchi* : différents stades post-basiques chez BARTNING). Ce développement est très graduel. Le stade de la structuration à verbe fléchi n'est pas atteint par l'ensemble des apprenants observés ; le stade de la structuration non conjuguée l'est, par contre. Dans la structuration nominale initiale (StrNom), les apprenants, qui disposent d'un vocabulaire extrêmement restreint composé majoritairement d'éléments correspondant aux substantifs de la langue cible, organisent leurs énoncés en mettant en relation un item lexical nominal et un autre item lexical. L'ensemble peut être contextualisé par une expression temporelle ou spatiale. Les introductions de référents sont effectuées grâce à la simple expression nominale. Certaines relations entre constituants (correspondant aux verbes français : "être, avoir, devenir, dire, donner, (se) mouvoir"), demeurent souvent implicites car facilement inférables en contexte.

A ces premières étapes de l'acquisition d'une langue étrangère, donc, l'apprenant adulte cherche d'abord à saisir des séquences sonores correspondant à une signification lexicale. Les items de son lexique mental associent essentiellement informations phonologiques et sémantiques, en faisant (relativement, en fonction de la parenté typologique entre langue 1 et langue 2) abstraction des informations grammaticales. Ces items sont mis en relation dans les énoncés grâce à des principes d'organisation discursive que l'apprenant maîtrise de par son utilisation de la langue maternelle, principes qui sont neutres par rapport aux langues individuelles et que la *quaestio* tente de modéliser (STUTTERHEIM & KLEIN, 1989. Cette approche est illustrée plus loin, en prenant comme exemple le récit). Ces principes se traduisent, au niveau de l'énoncé, par une structuration topique-focus. Par *structuration nominale*, il faut comprendre que l'information syntaxique (catégorielle et relationnelle) manque à ces mots : ce sont les substantifs qui sont le moins *relationnels* des catégories lexicales traditionnelles.

Le passage de StrNom à la structuration verbale (StrVb) est caractérisé par l'explicitation progressive des relations (développement notamment de la catégorie verbe) et par la différenciation des lexèmes en catégories grammaticales (nom, verbe, préposition, etc.). L'item lexical catégorisé *verbe* comporte donc, en plus d'informations phonologiques et sémantiques, des informations relationnelles sur le nombre (et la catégorie) des arguments et sur leur place par rapport au verbe. La tâche acquisitionnelle est ici de *mobiliser* la connaissance que l'apprenant a du nombre et de la nature sémantique des actants impliqués dans un procès pour les organiser syntaxiquement autour du verbe. Le nombre et la nature des arguments étant variables, leur position est spécifiée par d'autres types de contraintes, notamment la relation sémantique qu'ils ont entre eux (agentivité ; relation spatio-temporelle, etc.). L'organisation discursive (topique/focus) déjà à l'oeuvre en StrNom spécifie également la place des arguments, en coalition avec ces principes sémantiques.

La StrVb constitue une *grammaticalisation* par rapport à StrNom, mais ces

principes organisationnels sont toujours neutres (schémas d'énoncés partagés par l'ensemble des cas linguistiques d'acquisition et contraints par des principes interprétatifs communs). C'est dans ce sens que Klein et Perdue ont supposé un statut universel à ce *lecte de base* (KLEIN et PERDUE : 1997). La caractéristique la plus frappante de ce *lecte de base* est donc le manque de traces non-équivoques de l'influence de la langue maternelle (absence notamment des particularités morpho-syntaxiques des langues en question servant à exprimer la temporalité, la spatialité, l'agentivité, la détermination, etc.).

Le *lecte de base* constitue un premier palier potentiel de fossilisation : il constitue un compromis entre la conceptualisation d'un type de discours et les moyens linguistiques disponibles. Comme tout locuteur, l'apprenant fait un premier calcul au niveau de la planification globale de son message : «Il sélectionne et ordonne les informations dont l'expression ... lui servira pour atteindre les buts qui découlent de son intention communicative de départ.» (LEVELT, 1989, 144, notre traduction). Ces moyens permettent à l'apprenant ce qui a été appelé un *traitement prototypique* (WATOREK, 1996) de l'information dans la production du discours. Ce traitement adhère strictement aux ordres dits *naturels* (par exemple la chronologie des événements, la cause avant l'effet etc., cf. LEVELT, 1989) et, pour cette raison, il laisse peu de choix dans la prise de perspective. Il permet donc à l'apprenant de s'acquitter d'une tâche verbale complexe de façon minimale. Ainsi, un locuteur qui maîtrise le *lecte de base* peut, par exemple, raconter une histoire simple en respectant l'ordre chronologique des événements et en marquant la continuité ou la discontinuité dans les domaines référentiels pertinents. Si les événements relatés se déroulent sans saut temporel et si le protagoniste du récit est gardé constant, le récit peut être raconté de façon économe en moyens linguistiques.

Un tiers des apprenants suivis dans cette étude n'a pas progressé au-delà du *lecte de base*. Pour les autres, l'itinéraire d'acquisition devient plus variable dans la mesure où ils s'approprient des items grammaticaux, en particulier la morphologie, de leur L2. Pour Giacalone-Ramat (1992), cette *grammaticalisation acquisitionnelle* "vise à la convergence avec les règles de la langue cible". L'apprenant "est en mesure d'établir une relation d'équivalence entre une notion sémantique comme la 'perfectivité' ou la 'référence au passé' et une marque formelle pour la signaler" et cette marque formelle appartient typiquement aux classes fermées de la langue cible. La *grammaticalisation* est donc ici le développement productif, en direction de la langue cible, des classes fermées : conjonctions de subordination, prépositions à fonction grammaticale, cas, temps, aspect, accord. D'où un développement dit vers une "structuration à verbe fléchi" (StrFlé), qui ne se limite pas à l'émergence de ces classes fermées mais s'accompagne d'une complexification de schémas d'énoncé attestés.

Les itinéraires acquisitionnels divergent à partir du *lecte de base* pour la raison suivante. La grammaire d'une langue particulière structure différemment les différents domaines référentiels, et différents concepts y sont grammaticalisés différemment. Qui plus est, le rôle dévolu aux domaines référentiels de l'espace, du temps, etc., dans l'organisation discursive diffère d'une langue à langue.

Grammaticaliser son discours, c'est renforcer les moyens *spécifiques* permettant d'introduire, de maintenir et de développer l'information dans ces différents domaines

d'énoncé en énoncé, ce qui veut dire, augmenter ses choix de planification locale du message : l'apprenant a désormais plus de choix dans la perspective qu'il adopte par rapport à une situation à décrire, par exemple.

Deux grandes questions pour l'acquisition résultent de cet ensemble de résultats empiriques. La première concerne les raisons qui sont à la base du développement : le besoin d'acquérir les moyens pour exprimer des fonctions communicatives récurrentes. Une deuxième question porte sur l'impact des différences typologiques entre langues 1 et 2 sur l'acquisition, ainsi que le poids de ces différences dans la complexité du traitement du nouveau matériau linguistique. Comment, quand et dans quelle mesure cette variable intervient-elle dans le processus de l'acquisition d'une langue étrangère? Ces questions sont abordées dans la section suivante.

3. Processus et stratégies : le moteur et le façonneur

Dans la section précédente, le développement observé de l'apprenant a été décrit en termes de paliers et de restructurations. Les généralisations (universaux) ont été formulées en faisant appel aux moyens linguistiques produits. Or, il est une autre façon d'envisager ces *universaux*, qui s'intéresse aux processus et stratégies sous-tendant ces produits. C'est cela que nous abordons maintenant.

A partir des trois grands faisceaux de facteurs qui peuvent être proposés pour expliquer de telles séquences développementales : l'input, les capacités linguistiques et cognitives de l'apprenant (cf. section 1), et sa propension (KLEIN, 1989) à apprendre, on voit une différence importante entre les approches théoriques. Tandis que les fonctionnalistes européens prennent en compte, en principe, les trois faisceaux, les formalistes d'obédience chomskyenne ne s'intéressent qu'aux deux premiers faisceaux. Il est facile de voir chez ces chercheurs ce qui façonne le cours de l'acquisition - l'interaction entre la grammaire déjà acquise par l'apprenant et l'input - mais plus difficile de voir quel est le moteur de cette acquisition. Nous commençons donc par cette dernière question.

3.1 Le moteur : les besoins de communication

Les analyses des fonctionnalistes se penchent donc sur des séquences acquisitionnelles attestées, en essayant de les expliquer par un appel à un nombre limité de faisceaux de facteurs : facteurs linguistiques et communicationnels en premier lieu. Pour ce qui est de ces derniers facteurs, on tente d'identifier des «besoins de communication» cruciaux. Quelles que soient les circonstances externes de l'interaction verbale (qui peuvent déterminer notamment les nécessités de vocabulaire), tout locuteur doit trouver des moyens d'expression à des fonctions communicatives récurrentes et généralisables. Le locuteur-apprenant adulte doit, par exemple, exprimer les différents aspects de la fonction que Jakobson (1963) appelle référentielle, c'est-à-dire, relier ses énoncés au contexte : introduction de référents et maintien de la référence, expression de relations temporelles et spatiales, etc. Dans cette optique, l'approche fonctionnaliste essaie de dégager une «hiérarchie de fonctions» en identifiant quelles fonctions reçoivent une expression linguistique explicite (sous n'importe quelle forme), et dans quel ordre.

Si, dans ces domaines récurrents, on observe un développement interlingue parallèle d'expression des mêmes fonctions (quels que soient les moyens linguistiques utilisés) on a de bonnes raisons de penser que l'acquisition est surtout déterminée par les contraintes communicatives récurrentes auxquelles l'apprenant a à faire face : on établit ainsi une relation motivée entre le développement du répertoire linguistique et cet aspect de l'impulsion à apprendre. Une étude exemplaire dans cette perspective est celle de Dietrich, Klein & Noyau (1995) sur le développement de l'expression de la temporalité en allemand, anglais, français, néerlandais et suédois.

Pour illustrer cette approche, nous allons essayer de caractériser ce qu'il faut à l'apprenant pour construire un type particulier de texte cohérent, en prenant comme exemple le texte narratif.

Récit

On fait un récit pour dire ce qui est arrivé à un protagoniste (à la première ou à une troisième personne) pendant un laps de temps au passé ; pour répondre, par exemple, à une question comme :

« qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ? ».

Pour pouvoir raconter cet événement complexe, le locuteur le divise en sous-événements singuliers, chacun occupant un sous-intervalle temporel (du laps de temps « les vacances », par exemple). Cette *trame* est le plus souvent accompagnée de séquences introductives et conclusives, ainsi que d'évaluations (LABOV, 1972). Labov suggère qu'un récit peut être considéré comme autant de réponses à des questions implicites. En élaborant un peu sa suggestion, nous considérons la trame d'un récit comme répondant à la question-type (ou *quaestio*) :

qu'est-ce qui est arrivé (pour p) à t_{i+1} ?

où t_{i+1} représente le laps de temps suivant, et où p représente le protagoniste, qui peut ou non être présupposé, d'où les parenthèses. Chaque énoncé de la trame va donc associer un laps de temps (et un protagoniste) à un focus, c'est-à-dire, la spécification de l'événement concernant ce protagoniste qui remplit ce laps de temps.

Le schéma d'énoncé le plus opératoire pour traduire cette organisation informationnelle est :

A. (ADV) SN1 - V (SN2 (SN2²))

dans lequel l'adverbe spécifie optionnellement l'intervalle temporel (plus ou moins *après*), le SN1 réfère au protagoniste « sujet agissant » (GIRARD, 1747) et le V (accompagné de ses compléments) spécifie l'événement singulier en focus. Ce schéma d'énoncé est tôt acquis par l'ensemble des apprenants et utilisé contrastivement avec le schéma suivant, qui signale, entre autres, qu'aucun protagoniste n'est présupposé :

B. ADV - V - SN2

Si les événements se déroulent sans saut temporel et si le protagoniste est gardé constant, un locuteur (l'apprenante Palmira dans l'extrait d'un récit de film ci-dessous) peut raconter le récit de façon économe en moyens linguistiques en laissant implicite dans le schéma A., cet intervalle et ce protagoniste :

Palmira :
Monsieur Chaplin est libéré...
et rentre à un restaurant
et mange beaucoup de choses

Mais on ne peut faire ceci que si t_{i+1} ne représente pas un *saut* (en avant ou en arrière) et si le sujet agissant (pour ce qui est des événements tout du moins) reste constant - s'il est gardé en *topique*. Si ce protagoniste devient patient, si Chaplin (pour poursuivre avec le même exemple) :

refuse de payer son repas et *se fait arrêter*,

il faut de la morphologie verbale (une forme passive) pour signaler que le protagoniste Chaplin est toujours topical, mais que l'agent est maintenant un autre référent, mais non central donc non mentionné. Palmira, qui n'a pas cette morphologie, introduit le nouveau référent au moyen du schéma B., ce qui fait que le statut topical de Chaplin n'est plus marqué :

Palmira :
après arrive un policier
et [arest] à Chaplin.

Autre contrainte, si l'ordre dans lequel sont racontés les événements ne correspond pas à l'ordre chronologique, il faut marquer ceci d'une façon ou d'une autre ; il y a une différence d'interprétation entre :

Charlot sort de prison. Il commet un vol.

et :

Charlot sort de prison. Il avait commis un vol.

Mais il faut disposer d'une morphologie verbale pour pouvoir enfreindre efficacement le principe de l'ordre chronologique régissant le récit.

Nous voyons en général dans les premiers stades de l'acquisition linguistique par l'adulte l'élaboration de moyens linguistiques *opératoires*, en ce sens qu'ils permettent au locuteur de s'acquitter des tâches communicationnelles auxquelles il est confronté. Le locuteur qui maîtrise ce *lecte de base* - ce petit système, dont on a parlé, de cadres

syntactiques et les principes sémantiques et discursifs qui les régissent - a les moyens de raconter une histoire simple, en respectant l'ordre chronologique des événements, et de signaler qu'il y a continuité ou au contraire discontinuité dans les domaines référentiels pertinents. Mais cette organisation est contraignante pour l'organisation de l'information dans les domaines temporel et des protagonistes, comme nous venons de le voir, et ces contraintes servent, pour certains apprenants, de motivation à l'élaboration *ultérieure* de leur répertoire. Il est frappant que ce n'est qu'*après* l'élaboration du lecte de base, qu'on assiste au développement d'une morphologie verbale et d'un système casuel de pronoms.

Récapitulons cet aspect de l'approche fonctionnaliste : le développement observé de l'apprenant adulte de langues est décrit en termes de paliers et de restructurations. On explique ces restructurations en faisant appel aux possibilités et aux limitations communicatives du palier atteint. Plus précisément, pour ce qui est de la relation entre structuration de l'information et structure linguistique, on observe que les lectes des apprenants recèlent des limitations communicatives, que ces limitations peuvent être caractérisées comme autant de contraintes organisationnelles, et que dans certaines circonstances, ces contraintes peuvent servir de moteur à des acquisitions ultérieures. Le corrélat formel de ceci est qu'il existe des contextes (configurations informationnelles) dans le discours que le répertoire linguistique actuel n'arrive pas à exprimer : ces contextes constituent le terreau d'où émergent de nouvelles acquisitions. Pour prendre un dernier exemple qui illustre excellemment l'approche décrite ici, Brum de Paula (2003) montre :

- comment l'utilisation systématique des formes verbales du français prend chez ses sujets brésiliens un ordre fixe, peu sujet à variation individuelle et au moins partiellement indépendant de l'ordre d'enseignement de ces formes ;

- qu'il est possible de retracer les contextes discursifs d'émergence de ces formes: expression de l'antériorité, marquage de différences aspectuelles, discours rapporté.

Cependant, l'explication communicationnelle (ce que nous avons appelé "hiérarchie de fonctions" au début de ce paragraphe) ne suffit pas à elle seule, pour deux raisons :

- d'abord, si le processus d'acquisition d'une deuxième langue était mû exclusivement par des considérations communicatives, on s'attendrait à ce que le niveau de maîtrise grammatical atteint par des adultes soit bien plus homogène qu'il n'est ;

- ensuite, on s'attendrait à ce qu'il y ait une corrélation entre l'ordre d'expression des fonctions et l'ordre d'acquisition des formes. Or, on trouve régulièrement une *même* fonction exprimée chez un *même* apprenant successivement par *différentes* formes.

En effet, il existe souvent une gamme de possibilités pour exprimer une fonction communicative donnée. Ainsi, le français exprime la référence au passé au moyen d'adverbes de différents types ou de la morphologie verbale, etc. Le choix opéré entre expressions linguistiques est en quelque sorte le pendant de la hiérarchie des fonctions. Pourquoi alors, pour une fonction donnée, l'apprenant acquiert-il tel moyen linguistique *plutôt* qu'un autre ; tel moyen linguistique *avant* tel autre ? Existe-t-il des facteurs comme la parenté entre la LM et la LC susceptibles d'expliquer l'ordre d'acquisition de formes ? C'est ce que nous allons examiner dans la section suivante.

3.2 Le façonneur : transfert et complexité de traitement

L'adulte maîtrise déjà sa L1. Ce fait - incontestable - donne pourtant lieu à des hypothèses radicalement différentes sur le point de départ du processus de l'acquisition ainsi que sur son déroulement.

La linguistique contrastive traditionnelle part du postulat que la grammaire de la L1 et la grammaire à apprendre de la L2 vont montrer à différents niveaux (phonologique, morphologique, syntaxique, lexical) des différences mais aussi des similitudes. L'apprenant commence son acquisition fort de la grammaire de sa L1. Le transfert des structures grammaticales de la L1 va réussir lorsque les deux langues montrent des similitudes et l'acquisition en sera facilitée, et inversement, lorsque les deux langues montrent des différences, le transfert va échouer et l'acquisition en sera inhibée. Cette position présuppose que l'ensemble des structures de la L1 soit mobilisable, l'apprentissage de la L2 se fonde sur ce qui a été préalablement maîtrisé pour la L1.

Chez les tenants de la variante *principes et paramètres* de l'école générativiste, l'analyse contrastive reste pertinente, mais les similitudes et les différences entre langues sont analysées par rapport aux configurations de *paramètres* de chaque langue. Pour ces chercheurs, la faculté de langage - dans la terminologie générativiste la *grammaire universelle* (GU) - se compose d'un certain nombre de principes universaux innés qui restreignent la forme de la grammaire d'une langue naturelle. Les langues montrent à l'intérieur de cet espace une variation systématique *paramétrisée* qui donne à chaque langue sa spécificité, et que l'enfant s'approprie en y étant exposé. (Par exemple, le paramètre du *sujet-nul* - RIZZI, 1982 - regroupe ensemble des langues comme l'espagnol et l'italien, pour les contraster avec des langues comme le français et l'anglais par rapport à un faisceau de propriétés grammaticales : sujet de phrase laissé implicite, inversion sujet-verbe dans des phrases déclaratives, extraction du sujet d'interrogation par-dessus une conjonction de subordination. Cf. HILLES, 1986, pour une application sur des données L2.) Cette faculté reste intacte chez le sujet apprenant quel que soit son âge, ce qui veut dire que l'adulte est en principe capable de maîtriser totalement (la grammaire noyau d') une L2. La L1 intervient dans le processus de l'acquisition de façon variable suivant qu'il y a similitude ou bien différence dans la configuration des paramètres de chaque langue, l'acquisition étant facilitée en cas de similitude de configuration, tandis que le travail acquisitionnel est plus onéreux (mais possible) dans le cas contraire. On voit que l'ensemble des connaissances grammaticales de la L1 est en principe mobilisable pour la tâche acquisitionnelle, et que les mécanismes d'acquisition - ici, l'interaction entre les principes de la GU et les spécificités de l'input - sont identiques à celles déjà déployées pour l'acquisition de la L1.

D'autres chercheurs contestent l'une et/ou l'autre des propositions énoncées ci-dessus.

Kellerman fait valoir que l'apprenant cerne lui-même ce qui est mobilisable dans l'organisation de sa L1. Dans une série d'expériences, Kellerman (1979, 1980) montre comment l'apprenant procède à une double évaluation implicite. D'abord, de la distance typologique entre sa L1 et l'input L2 qu'il reçoit - il crée sa propre «psychotypologie» qui détermine globalement la potentialité du transfert. Ensuite, à

l'intérieur de cet espace de «transférabilité», il évalue dans quelle mesure un aspect de sa L1 est spécifique de cette langue : plus l'item est spécifique, moins il est transférable, et inversement, plus un item est évalué comme linguistiquement neutre, plus il se prête au transfert.

Schachter (1988), suivant en cela Kellerman mais en empruntant une terminologie générativiste, suggère que l'apprenant, tout en obéissant aux principes de la GU, n'a plus accès à l'éventail complet de la variation paramétrique. (Il a donc accès aux principes organisationnels neutres, mais pas à l'ensemble des caractéristiques spécifiques des langues individuelles - les paramètres.) Son lecte montre donc les caractéristiques d'une langue naturelle, mais la configuration paramétrique de la L2, si elle est différente de celle de la L1, ne lui est plus accessible : la *grammaire mentale* de l'apprenant ne serait donc plus capable d'atteindre la maîtrise de n'importe quelle L2. Clahsen et Muysken (1989) emboîtent le pas à Schachter, tout en faisant valoir que la grammaire intermédiaire de l'apprenant peut néanmoins dépasser la configuration paramétrique de la L1, car l'apprenant se sert de stratégies d'apprentissage générales (non spécifiques au langage). Cette position implique que le processus d'appropriation linguistique par l'enfant et par l'adulte est radicalement différent : l'adulte n'a plus accès aux stratégies spécifiquement linguistiques d'acquisition. Felix (1981) adopte une position plus nuancée. Lui voit le développement cognitif, et plus particulièrement la maîtrise à la puberté des opérations formelles imposer une acquisition spécifique, comportant une partie de travail conscient de résolution de problèmes - ou apprentissage - hors de la portée de l'enfant qui, lui, acquiert une langue *naturellement*, grâce à sa disposition linguistique innée.

Parmi les tenants de la variante *minimaliste* de l'école générativiste, la mobilisation des connaissances de la L1 est sujette à débat. Pour Schwartz & Sprouse : «...l'ensemble de la grammaire L1 (les matrices phonétiques des items lexicaux/morphologiques mises à part) constitue l'état initial...» (1996, 41), tandis que Vainikka & Young-Sholten (1996) maintiennent que seules les catégories lexicales sont accessibles à l'apprenant adulte en début d'acquisition, les catégories fonctionnelles de la L2 devant être acquises *ab initio*. Cette dernière hypothèse va dans le sens des propositions de Kellerman dans la mesure où ce sont les catégories fonctionnelles - qui régissent le marquage morphologique du cas, de l'accord, du nombre et de la personne, par exemple - qui relèvent plus spécifiquement de l'organisation d'une langue individuelle.

Notons par ailleurs que pour Perdue (1996), les tenants de cette variante *minimaliste* de l'école générativiste présupposent à la fois trop et pas assez chez l'apprenant, car ils ne tiennent pas compte de la *psychotypologie* que l'apprenant se construit. Dans le cas de langues typologiquement très proches comme le français et l'espagnol, des règles mêmes phonologiques de la L1 sont mobilisables pour construire des items lexicaux en L2 (cf. CAMARROTA & GIACOBBE, 1986). Dans le cas de langues plus distantes en revanche, rien de ce qui est spécifique à la L1 n'est mobilisable. Pour cet auteur, le dénominateur commun est le suivant : la tâche de l'apprenant est initialement de se construire un lexique, et il met en oeuvre ce lexique (en compréhension et en production) grâce à des procédures neutres d'organisation discursive de l'information, la structuration nominale décrit en 2 supra.

Ce point de vue est reflété dans la "théorie du traitement de la L2" de

Pienemann (1998), qui est une élaboration de travaux antérieurs du groupe ZISA (MEISEL, CLAHSN & PIENEMANN, 1981). Ces auteurs s'intéressent à l'acquisition de l'allemand par des adultes de LM romane. Les données analysées sont des entretiens linguistiques transcrits et analysés énoncé par énoncé. ZISA caractérise les différents niveaux atteints par les sujets étudiés à l'aide d'une échelle implicationnelle de structures syntaxiques, où les cinq étapes d'acquisition sont définies grâce à ces structures. Au stade 1, les énoncés sont exclusivement structurés S - V - O - (Adv) ; au stade 2, on trouve l'adverbe en début d'énoncé ; au stade 3, il y a séparation des composantes fléchi et non-fléchi du verbe, cette dernière se trouvant en fin d'énoncé ; au stade 4, on constate l'inversion du sujet et du verbe fléchi et, au dernier stade, la formation d'énoncés complexes comportant le verbe fléchi en fin des propositions subordonnées. Les auteurs expliquent cette séquence en faisant appel aux processus de traitement. Les apprenants adoptent d'abord une « stratégie d'ordre canonique » - leurs productions reflètent l'ordre canonique des constituants de la phrase allemande : S - V - O. A partir de cette structure, la liberté de mouvement des constituants devient de plus en plus large, mais sans au début interrompre la structure interne des constituants. Ces mouvements reflètent donc une hiérarchie de complexité de traitement de matériau linguistique.

Pienemann (1998) se base sur le modèle de la production langagière de Levelt (1989). Il s'agit pour l'apprenant de se reconstruire un dispositif de formulation en L2, c'est-à-dire, un dispositif L2 de formulation de messages pré-verbaux. Le processus d'acquisition récapitule celui de la formulation, ce qui explique l'ordre constaté d'utilisation par l'apprenant d'aspects de la LC : item lexical indifférencié > catégorisation (N, V, ADJ...) > information syntagmatique (relations entre tête de syntagme et modifieurs) > information supra-syntagmatique (relations morpho-syntaxiques entre syntagmes).

Dans ces deux cas, ce qui est *universel*, ce sont les processus de traitement du matériau linguistique par l'apprenant, processus qui, en interaction avec l'input linguistique, donnent des manifestations de surface différentes selon la langue à apprendre.

4. Conclusion

Nous nous sommes appuyé dans ce chapitre sur des résultats empiriques concernant le développement du répertoire linguistique, sur la complexification de l'organisation des constituants d'énoncé et sur l'expression de la temporalité. On voit dans tous les cas - et ce sera le cas pour beaucoup d'autres recherches (GIACOBBE, 1992, par exemple) que, faute de place, nous n'avons pas mentionnés - que par rapport à un ensemble d'ordres d'acquisition récurrents, le poids donné par différentes écoles de pensée à différents facteurs pouvant les expliquer est très variable. Mais ce domaine de recherches est très jeune : ce n'est que ces toutes dernières années qu'il est devenu possible de commencer à confronter ces explications.

Notes

¹ Nous prenons prioritairement en compte le cas de l'acquisition *non-guidée* d'une L2, en dehors de la salle de classe, sans toutefois exclure des phénomènes d'acquisition à l'école.

² La numérotation des SN correspond aux résultats d'analyses de productions d'apprenants, dans lesquelles il n'y a que des SN à tête lexicale en SN2, tandis qu'on trouve l'anaphore zéro et quelques rares pronoms en SN1.

