



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Berthoud, A.-C. (1996). Table ronde. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 95-102.
<https://doi.org/10.5169/seals-978182>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Anne-Claude Berthoud, 1996

TABLE RONDE

Anne-Claude BERTHOUD

La table ronde organisée le samedi 30 septembre avait le double objectif de répondre aux questions posées (par écrit) par les participants du colloque et d'y associer une réflexion sur quelques points essentiels se dégageant actuellement des travaux en linguistique de l'acquisition. Ces questions ont été adressées aux différents intervenants en fonction de leur domaine de spécialité.

La première question s'adresse à Bernard PY et Clive PERDUE:

- **Si l'on considère que les unités négociées dans l'interaction relèvent principalement du lexique, peut-on relier ce phénomène aux premiers stades d'acquisition d'une langue?**

Pour B. PY, les unités lexicales sont des objets plus maniables, plus manipulables que les structures syntaxiques, ce qui expliquerait la précocité de leur traitement.

Par ailleurs, la survalorisation du lexique serait également issue de notre représentation de la langue comme "sac à mots".

Lorsque l'on considère les langages simplifiés (style télégraphique, baby talk,...) les énoncés sont constitués de mots alignés à la suite les uns des autres dans une relation parataxique, c'est-à-dire sans marques morphologiques ou grammaticales. On fera dès lors l'hypothèse que les noms possèdent un plus grand potentiel communicatif; ils servent de points d'accrochage pour communiquer. Ce phénomène s'expliquerait en termes de représentations et de progression universelle des langues, selon laquelle les unités lexicales seraient plus porteuses de signification et de valeurs illocutoires et seraient par là plus marquées.

Les énoncés de style télégraphique produits par les jeunes enfants et les apprenants débutants de L2 impliquent un plus grand travail pour l'interlocuteur. Dans les deux cas, il y a en quelque sorte délégation de la faculté interprétative auprès de l'interlocuteur.

Selon C. PERDUE, l'adulte a appris à linéariser l'information dans son discours de façon iconique, et cela, en fonction de deux principes majeurs: celui de la connexité maximale ou à défaut celui de l'empilement, qui consiste, après avoir produit un fragment de discours, à revenir en arrière et à repartir dans une autre direction.

Des exemples tangibles de cette iconicité serait de suivre l'ordre figure-fond, cause-effet ou le développement chronologique d'un événement, principes acquis en L1 qui seraient à utiliser en L2 pour se faire comprendre. Ce qui expliquerait d'ailleurs l'importance des unités lexicales, qui, placées dans un certain ordre, garantirait l'efficacité des énoncés produits.

A titre d'exemple, prenons le cas d'un apprenant de L2 désirant raconter une histoire tout en étant dépourvu des marques du passé. Une stratégie efficace reconnue est celle d'apprendre des adverbes temporels pour gérer l'organisation temporelle du discours; si aucune marque adverbiale n'apparaît, l'ordre du temps se manifeste simplement dans l'ordre d'apparition des éléments dans l'énoncé.

Par ailleurs, pour soutenir la primauté des négociations autour du lexique, on constate en effet peu de malentendus à ce propos, alors qu'ils sont beaucoup plus fréquents au niveau grammatical, comme l'illustre l'exemple suivant:

A: *moi partir Maroc demain*

N: *par quoi voulez-vous partir?*

A: *mon père très malade*

L'alloglotte confond *par quoi* et *pourquoi* sans que le problème soit rendu conscient et appelle une négociation; d'où la persistance du malentendu.

Question à Daniel GAONAC'H et à Bernard PY:

- Peut-on considérer les activités de négociation métalinguistique dans l'interaction comme une forme de contrôle du processus d'acquisition?

Pour D. GAONAC'H, cette question est à replacer dans un cadre théorique de référence plus large. Si l'on postule que la situation d'interaction est plus efficace du point de vue des acquisitions, qu'est-ce que cela signifie et pourquoi serait-elle plus efficace?

En fait, plusieurs théorisations peuvent rendre compte de ce processus:

- Pour le psychologue, il y a, dans ce type de situation, quelqu'un qui sert d'informateur privilégié et dans lequel l'apprenant dispose d'un matériau utile du fait même de la présence de l'informateur. Ces situations constituent des occasions de saisir du matériel linguistique naturel avec un contrôle de l'informateur, qui renvoie du renforcement à l'apprenant. On fait appel dès lors à une théorie behavioriste.
- Dans une théorisation plus sophistiquée, on dira que par essence apprendre une langue suppose une situation d'interaction, puisque le langage est avant

tout communication. Dans ce sens, la situation d'interaction est nécessitée par la nature même de l'objet.

D'autre part, la situation d'interaction implique de la part du natif qu'il joue le rôle de contrôle, c'est-à-dire qu'il soit à même de faire des hypothèses sur ce qui se passe dans la tête de l'apprenant et sur ce que l'apprenant est en train de faire. On parlera dans ce cas d'une théorisation "à la Bruner", où l'interaction est prise comme "format". La mère gère l'ensemble de la situation sur le plan linguistique pour assurer à la fois le bon déroulement de l'interaction et la progression de l'enfant.

En bref, la notion de "contrôle" est multiple, dépendant directement de ces différentes théorisations.

Pour B. PY, plusieurs raisons peuvent être invoquées pour accorder un rôle privilégié aux activités interactionnelles dans la réflexion sur l'acquisition.

Tout d'abord, les interactions exolingues forment une base d'information directe sur les conditions matérielles de l'acquisition et notamment sur ce que signifie l'"exposition à la langue" et sur les modalités de cette exposition. Celle-ci n'est pas un phénomène magique ou en soi digne de confiance; il est donc nécessaire de le cerner de plus près.

Une interaction exolingue constitue un contact local dans des conditions particulières: l'apprenant n'est pas en contact avec un système, mais avec des énoncés en contexte.

Par ailleurs, l'acquisition du système s'effectue par l'élaboration progressive d'une "boîte à outils" pour communiquer, pour répondre à des objectifs communicatifs; on renvoie d'une certaine façon à la notion de "besoins langagiers". Cependant, ceux-ci sont trop globaux (regarder la TV en allemand, négocier des affaires en anglais, etc.) et doivent être complétés par une définition en termes plus locaux. Dans l'interaction, on voit se dessiner tout à la fois des besoins langagiers très précis et les méthodes appliquées pour les résoudre.

Enfin, pour comprendre l'intervention de données sociolinguistiques, il faut faire appel à la notion de "réseau". Un apprenant, placé dans un nouveau contexte, doit reconstruire des réseaux; certains points de ces réseaux apparaissent comme des circonstances très précises d'utilisation de la langue (par exemple, l'emploi de l'allemand ou du français dans des contextes spécifiques). Dans ce sens, les interactions exolingues fournissent des

renseignements sur les points importants de ces réseaux, elles en sont les conditions privilégiées d'observabilité.

A noter encore que les séquences de négociation sur la langue (séquences potentiellement acquisitionnelles) donnent des informations sur les "méthodes" utilisés par les apprenants comme pour les natifs pour résoudre des problèmes linguistiques et communicatifs. On fait ici référence au projet FNRS (Universités de Neuchâtel et de Lausanne) qui vise notamment à saisir les ruptures et continuités de ces méthodes entre milieu naturel et milieu institutionnel. A cet égard, on observe des méthodes extrêmement riches et variées chez les apprenants portugais, sous la forme notamment de moyens très sophistiqués pour interroger sur la langue. Cette analyse est à mettre en parallèle avec une expérience d'apprentissage "sauvage" des mathématiques. Celle-ci vise à mettre en évidence les stratégies utilisées par des enfants non scolarisés (petits commerçants des rues au Brésil) pour maîtriser l'inflation et les fluctuations constantes des prix. Or, il apparaît que ces enfants développent des méthodes très efficaces pour se tirer d'affaire. Dans les deux cas, les stratégies utilisées dépassent largement les méthodes de l'école. Si cela ne signifie pas nécessairement que celles-ci doivent être enseignées à l'école, elles doivent néanmoins être connues, reconnues et servir ainsi de relais à l'apprentissage. C'est dans ce sens que l'école pourrait en tirer grand profit.

Question à Wolfgang BUTZKAMM:

- Dans quelle mesure les modes de traitement des données linguistiques mis en évidence par les psycholinguistes sont-ils susceptibles d'une application didactique?

W. BUTZKAMM centre son intervention sur le problème spécifique du traitement de l'agent et du patient par l'apprenant. Il s'interroge en particulier sur le fait surprenant que même des enfants atteints de troubles du développement sont susceptibles de saisir ces deux notions, qui relèvent pourtant d'un système complexe.

Les observations des psycholinguistes sur la façon dont s'y prennent les enfants dans leur langue maternelle pour traiter l'agent et le patient est incontestablement une aide essentielle pour l'enseignement des L2.

Ainsi, par exemple, du point de vue de l'enseignement de l'espagnol à des apprenants francophones, on fera l'hypothèse que le passage par une transposition directe des modes de traitement du sujet hispanophone en français constituera une béquille, un relais, vers l'acquisition des structures espagnoles. Faire travailler les apprenants sur le modèle espagnol:

Lui donne à René un morceau de pain

et faire inventer d'autres phrases sur ce modèle conduit à l'élaboration d'une "clé" pertinente pour la maîtrise du système et pour communiquer.

Une structure telle que:

Moi je lui donne à mon ami la bicyclette

peut faire l'objet d'une prise de conscience progressive, mais sans recours nécessaire à la terminologie grammaticale (telles les notions de pronoms ou de datif, par exemple). Il s'agit ici de jouer sur la structure plutôt que d'en faire une analyse grammaticale.

Enfin, le fait qu'une phrase comme:

René lui prête à son ami la bicyclette

soit la traduction directe de l'espagnol, permet un enracinement progressif de celle-ci chez l'apprenant par des exercices de contextualisation et de décontextualisation. Cet enracinement s'effectue par conséquent au moyen de stratégies sémantiques plus que grammaticales, des stratégies qui fonctionnent selon des principes associatifs et qui sont directement utiles pour la communication, constituant en quelque sorte un tremplin pour la communication.

Question à Michèle KAIL:

- Au vu des travaux actuels en psycholinguistique, peut-on soutenir l'hypothèse selon laquelle certaines langues seraient plus faciles à apprendre que d'autres?

Pour M. KAIL, cette hypothèse est à nuancer à plusieurs points de vue.

Dans un modèle topologique, celle-ci pourrait être valable par exemple pour les relations d'agentivité, qui seraient plus ou moins facilement perçues selon les langues, mais ne serait valide qu'en compréhension et non en production. Selon les langues, le décalage entre les deux processus peut être important, comme en turc notamment, où le décodage de ces relations est plus facile que leur encodage.

Si l'on peut admettre avec CHOMSKY que les bases grammaticales sont à peu près construites dès quatre ans, elles ne recouvrent pas nécessairement la même réalité, selon que l'on se place en production ou en compréhension.

Dès lors, ce que montrent les études interlangues, c'est qu'on ne peut parler de langues plus ou moins faciles, mais de secteurs plus ou moins faciles selon les langues.

Questions à Daniel. GAONAC'H.

- **Dans quelle mesure les savoirs automatisés sont-ils transférables aux autres langues et en particulier à des langues non indo-européennes?**

Selon D. GAONAC'H, ces savoirs ne sont pas directement transférables. Si l'on prend par exemple le cas de la lecture dans les langues non indo-européennes, celle-ci implique la maîtrise d'un tout autre système graphique. Le sujet-parlant d'une langue européenne a acquis des automatismes phonétiques et graphiques qui ne sont pas directement utiles, voire même gênants pour la lecture en chinois. Le sujet a dans ce cas intérêt à recourir à sa mémoire immédiate et à se passer de la référence aux représentations phonétiques.

Il y a donc des spécificités dans les langues qui peuvent accentuer le poids de tel ou tel type de représentation (phonétique, sémantique ou graphique). De plus, ce poids sur l'une ou l'autre de ces représentations peut être relatif aux activités engagées, même si elles sont toutes présentes néanmoins.

- **Comment mettre en relation l'opposition automatisé/contrôlé avec l'hypothèse de la variabilité individuelle et notamment avec l'opposition établie entre sujets analytiques ou synthétisants?**

Pour D. GAONAC'H, on ne peut faire une opposition aussi stricte, une activité pouvant être plus ou moins contrôlée selon la complexité de celle-ci.

Des travaux de neurolinguistes sur l'agrammatisme démontrent bien ce phénomène. Chez un certain nombre de sujets observés, les énoncés oraux sont de type télégraphique, alors que les énoncés écrits sont corrects; ce qui est apparemment fort bizarre, puisque l'écrit implique une activité plus complexe que l'oral. Les sujets en question, qui ont des problèmes de mémorisation, recourent en fait au style télégraphique pour aller plus vite.

Dans le cas où certaines fonctions ne sont pas ou plus automatiques, le déficit de la mémoire peut être compensé par le contrôle, tel le support écrit, qui sert ici de mémoire de travail subsidiaire.

D'autres expériences viennent étayer ces mécanismes de subsidiarité. Lorsqu'on ajoute une tâche supplémentaire à une activité, on gêne la mémoire de travail, voire une partie de l'activité cognitive; certains indices ne sont de ce fait plus utilisables et nécessitent le report sur d'autres indices. On démontre par là la possibilité du système cognitif de passer d'un type de fonctionnement à un

autre, lorsque des bruits ou problèmes viennent entraver la communication ou l'accomplissement d'une tâche langagière.

Il s'agit dans ce sens d'avoir une vue globale de l'interaction automatisé/contrôlé, c'est-à-dire de les envisager comme des modules plus ou moins indépendants, mais avec des possibilités de glissement de l'un à l'autre.

Ainsi, le contrôle exercé sur une activité peut prendre des formes très variées: il peut renvoyer à l'activité de l'autre en situation d'interaction, au support que représente l'écrit, à la mise en mémoire phonologique, ou encore au recours à une règle explicite. Le contrôle n'est donc pas assimilable à l'explicitation ou à la conscience, mais fait référence à un support externe ou interne (mental). Il relève de la variabilité intra-individuelle plus qu'à la variabilité inter-individuelle. Le degré de contrôle peut varier d'un moment à l'autre: à certains moments, on prend conscience de certains phénomènes linguistiques. Il n'y a pas des choses contrôlées et des choses automatisées, mais un continuum entre les deux mécanismes.

Question à Clive PERDUE:

- **Quelles sont les connaissances de L1 susceptibles d'être transférées à L2 pour servir de "socle" à l'acquisition? Et que pourrait-on par ailleurs appeler un transfert positif?**

C. PERDUE fait référence au tour d'horizon établi par J. GIACOBBE sur la question, dans un numéro spécial de 1990 du *Français dans le monde*. Selon cet auteur, on ne peut parler de transfert, car il faut considérer la dichotomie qui apparaît entre deux conceptions de la L1: à savoir celle où la L1 est considérée comme filtre pour l'acquisition de toute autre langue et celle selon laquelle l'apprenant dispose, dans ce processus, de sa L1 et de l'expérience de l'avoir acquise. On constate donc une influence diffuse au niveau conceptuel et linguistique, certaines catégories étant plus grammaticalisées que d'autres. Il s'agit dans cette optique de réconcilier vision du monde et le système de L2.

Au niveau linguistique, C. PERDUE prend un exemple au niveau lexical et au niveau structural.

En ce qui concerne le lexique, l'étude des faux-amis en psychotypologie démontre que des mots identiques dans des langues apparentées ont également des possibilités de combinaisons semblables, par exemple les COD utilisés avec le verbe "casser": *casser un verre, casser une jambe, casser un coeur*. Or, il apparaît que les apprenants acceptent les formes centrales, mais refusent les usages métaphoriques. Ce phénomène s'expliquerait par l'influence de la L1 sur

L2 et plus précisément du calcul selon lequel plus une forme est marquée dans une langue, plus elle est transférable dans une autre.

Au niveau structural, il est par exemple des faux-amis qui engendrent des énoncés du type: *Jean veut Maire devenir*, forme issue du fait qu'un équivalent lexical engendrerait un équivalent structural. On constate en L2 une préférence pour certaines structures selon le type de L1. Ainsi, les verbes néerlandais qui présentent un choix entre une forme longue et une forme courte seraient-ils traités différemment par les Marocains et les Turcs: les premiers choisissent préférentiellement la forme courte alors que les Turcs recourent à la forme longue. L'explication en serait que les Marocains cherchent quelque chose de verbal en milieu d'énoncé, alors que les Turcs le cherchent en fin d'énoncé. Les premiers auraient tendance à "brancher" à gauche et les seconds à droite.

Il arrive que les stratégies de recours à telle ou telle structure entrent en conflit avec une contrainte discursive, c'est-à-dire qu'il y ait des impossibilités discursives dans le lecte de base. Dans ces cas l'apprenant peut soit éviter le message, chercher d'autres moyens, linguistiques ou non linguistiques, ou encore laisser tomber l'une ou l'autre des contraintes, la moins forte dans sa L1 en l'occurrence.

Recherche et théories en acquisition des langues: quel intérêt pour les enseignant-e-s?¹

Susanne WOKUSCH

Si on analyse, même très grossièrement, les besoins en formation continue des enseignant-e-s des langues étrangères, l'on se rend vite compte qu'ils sont de nature essentiellement concrète, en relation étroite avec les demandes de l'enseignement; on cherchera ainsi des techniques qui puissent rendre le travail d'apprentissage du vocabulaire plus efficace, on se demandera comment on pourrait développer des stratégies de compréhension orale, de lecture, d'expression orale et écrite et l'on s'interrogera sur les questions de grammaire: combien de grammaire faut-il et quelle démarche favorise le mieux l'apprentissage de la langue étrangère?

Par conséquent, quand on regarde l'offre en formation continue pour les enseignant-e-s de langues, on y trouve surtout des sujets proches de la pratique de l'enseignement. Par contre, il n'existe que relativement peu de possibilités de s'informer sur ce qui se passe en recherche et de mettre à jour ses connaissances sur l'évolution des théories d'acquisition des langues étrangères.

Il est clair que les propositions concrètes, si elles veulent être efficaces, doivent reposer sur un travail théorique; elles devraient être basées sur des hypothèses vérifiables et, si possible, vérifiées. Il est tout aussi clair que ceci n'est pas toujours le cas, surtout pour quelques approches "parallèles". Rien que pour cela, il serait souhaitable que les enseignant-e-s soient en mesure, à travers une certaine formation théorique, de décider pour eux-mêmes et elles-mêmes du bien-fondé de telle ou telle approche. Prenons un exemple tiré du domaine de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère: si beaucoup de nouveaux moyens d'enseignement proposent aujourd'hui une grammaire basée sur le principe que toutes les parties de la phrase sont expliquées par rapport au verbe qui, de par son régime, détermine la structure de la phrase, le fait qu'un nombre considérable de recherches en psycholinguistique confirment le rôle extrêmement important du verbe dans les langues indo-européennes peut être un facteur important.

Mais alors, du point de vue de l'enseignant-e, confronté-e tous les jours à la réalité de l'enseignement "sur le terrain", avec un emploi de temps des plus

¹ Je remercie Jörg SIEBER pour sa relecture constructive de ce texte.