

*Aile*

## Acquisition et interaction en langue étrangère

27 | 2008

Savoirs et savoir-faire dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère

---

### L'étude de l'acquisition des particules de portée comme révélateur du travail de l'appropriation d'une L2 : quelques implications en didactique des langues étrangères

Marzena Watorek

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4363>

ISSN : 1778-7432

#### Éditeur

Association Encrages

#### Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2008

Pagination : 123-142

ISSN : 1243-969X

#### Référence électronique

Marzena Watorek, « L'étude de l'acquisition des particules de portée comme révélateur du travail de l'appropriation d'une L2 : quelques implications en didactique des langues étrangères », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 27 | 2008, mis en ligne le 30 septembre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4363>

---

# **L'ÉTUDE DE L'ACQUISITION DES PARTICULES DE PORTÉE COMME RÉVÉLATEUR DU TRAVAIL DE L'APPROPRIATION D'UNE L2 : QUELQUES IMPLICATIONS EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

**Marzena WATOREK <sup>1</sup>**

(Université Paris 8, UMR 7023, CNRS)

## **RÉSUMÉ**

La recherche en acquisition des langues étrangères (ALE) reste souvent séparée d'une réflexion didactique explicite ainsi qu'inversement, la didactique des langues étrangères (DLE) ne puise dans les résultats des travaux en acquisition que ponctuellement.

L'objectif de cet article est de montrer quelques résultats des études menées dans le domaine de l'acquisition des langues qui pourraient alimenter la réflexion en didactique des langues étrangères et sur la pratique des classes.

À partir de l'étude de l'acquisition et de l'utilisation des adverbes tels qu' « aussi » (dits 'particules de portée') en français, nous analysons des tâches auxquelles un apprenant adulte doit faire face en s'appropriant une L2. À travers cette analyse nous essayons de montrer des aspects des études en acquisition des langues qui pourraient avoir des implications didactiques.

(Mots clés : acquisition L2, acquisition L1 vs L2, particules de portée additives, discours, didactique des langues étrangères.)

---

1. [watorek@univ-paris8.fr](mailto:watorek@univ-paris8.fr)

## 1. Introduction

La recherche en acquisition des langues étrangères <sup>2</sup> est le plus souvent conduite hors de toute référence à l'enseignement des langues. Elle n'intègre pas de réflexion didactique explicite. Inversement, la didactique des langues étrangères ne puise dans les résultats des travaux en acquisition que ponctuellement.

Pourtant, les travaux portant sur l'acquisition des langues étrangères ont commencé par des études menées en milieu scolaire accompagnées d'une réflexion sur l'enseignement des langues (cf. Corder, 1967). Ces recherches se sont rapidement constituées en un domaine autonome. Aujourd'hui, on s'interroge à nouveau sur l'apport de la recherche en acquisition des langues étrangères sur leur enseignement (cf. par exemple, Véronique 2005) tout en soulignant des difficultés que l'on rencontre pour prendre en compte en didactique des langues les résultats provenant de l'étude de l'acquisition. Une des sources de ces difficultés relève de la grande variété d'approches et de courants qui traitent de l'acquisition des langues secondes (cf. Perdue & Gaonac'h, 2000 ; Matthey & Véronique, 2004).

L'objectif de cet article vise à montrer comment quelques résultats des études menées dans le domaine de l'acquisition des langues pourraient alimenter une réflexion commune sur la didactique des langues étrangères tant de la part des didacticiens que de la part des acquisitionnistes.

Ces études sont menées dans une approche fonctionnaliste du langage selon laquelle la langue est envisagée comme un instrument de communication. De ce fait, la relation entre langage et contexte revêt un caractère central. Un certain nombre des travaux en acquisition des langues étrangères s'est penché sur l'acquisition et l'utilisation des mots tels que « aussi », « encore », « même », « seulement », connus sous l'étiquette de 'particules de portée' (cf. Becker & Dietrich, 1996 ; Benazzo & Giuliano, 1998 ; Benazzo & al, 2004, Watorek, 2004a et b; Dimroth, 1998 ; Dimroth & Watorek, 2000 ; Watorek & Perdue, 1999 ; Watorek & Dimroth, 2005 ; Watorek, 2003 et 2004a et b).

L'étude de l'appropriation des particules de portée en L2 constitue, à notre avis, un révélateur des difficultés et des tâches auxquelles un apprenant

2. Nous sommes tout à fait conscient que les termes 'langue étrangère (LE)', 'langue seconde (L2)' et 'langue cible' (LC) n'ont pas toujours la même signification selon les approches. Dans cet article, nous utilisons de façon équivalente les deux termes sans entrer dans le débat terminologique.

adulte est confronté lors de l'acquisition d'une L2. L'analyse des difficultés et des tâches acquisitionnelles sert dans cet article de fil conducteur pour une réflexion sur les implications didactiques des travaux en acquisition des langues étrangères.

Nous commençons par définir le phénomène de la portée dans la section 2 de ce texte. Ensuite, dans la section 3, nous discutons quelques résultats provenant des études sur l'acquisition des particules de portée additives dans des productions d'apprenants de L2. Et finalement, dans la section 4, à partir de la présentation de quelques études qui comparent l'acquisition de ces particules en L2 par des apprenants adultes et en L1 par des enfants nous tenterons d'identifier plus précisément des avantages et des désavantages des apprenants adultes par rapport aux enfants dans le processus de l'appropriation d'une L2.

## 2. Particules de portée - définition

Des adverbes tels qu'« aussi », « encore », « même », « seulement », n'ayant pas de sens référentiel direct, ont la particularité d'affecter sémantiquement l'énoncé dans lequel ils s'insèrent. Ils possèdent une signification de base (cf. König, 1991) qui s'applique à un constituant, à un groupe de constituants ou à un énoncé entier. Autrement dit, ils ont dans leur portée le/les constituant(s) qu'ils modifient sémantiquement, d'où le terme de particules de portée. Dimroth & Klein (1996) introduisent la notion de structure préalable correspondant à la structure de base de l'énoncé avant l'insertion de la particule. Ainsi, la particule interagit avec la structure préalable en la modifiant. Le ou les constituants qui se trouvent dans la portée de la particule correspondent à ce qu'on appelle le domaine d'application de la particule.

Il existe différents types de particules dotées de significations de base qui se définissent selon les types de modification qu'elles exercent. Les particules « aussi » et « encore » sont des particules additives (ex. 1a), « même » est une particule scalaire (ex. 1b) et « seulement » fait partie des particules restrictives (ex. 1c). Les particules créent différents types de relations (d'addition, de restriction etc.) entre le constituant dans sa portée et d'autres éléments présupposés dans le contexte.

Pour mieux cerner la modification sémantique qu'effectue une particule, nous analysons trois particules « aussi », « encore » et « seulement » dans la même phrase :

- (1) a. Pierre **aussi** boit une bière.
- b. **Même** Pierre boit une bière.
- c. **Seulement** Pierre boit une bière.

« Aussi » en 1a signifie qu'on ajoute Pierre à un ensemble déjà constitué de buveurs de bière. Il s'agit donc d'une relation d'addition entre Pierre, constituant dans la portée de « aussi » – son domaine d'application – et d'autres éléments présupposés exister dans le contexte.

Une analyse analogue est possible pour 1b et 1c avec cette différence que la relation entre le constituant dans la portée de la particule 'Pierre' et d'autres éléments, est de type scalaire en 1b (Pierre est la personne la moins vraisemblable parmi les personnes qui boivent une bière) et de type restrictif en 1c (Pierre et personne d'autre boit une bière).

On observe, à travers ces exemples, que les règles concernant l'insertion d'une particule dans une structure syntaxique changent selon le type de particule, et selon les contextes. « Aussi », en tant que particule de portée, ne peut pas être placée en début de phrase car, dans cette position, elle devient le connecteur logique de cause-conséquence. La particule peut également occuper différentes positions dans la phrase en modifiant ce qui est présupposé. Dans l'exemple 2, les deux positions sont possibles :

- (2) a. Jacques boit une bière.  
 b. Pierre **aussi** boit une bière.  
 b'. Pierre boit **aussi** une bière

En revanche, dans l'exemple 3 seule la position post-verbale est acceptable.

- (3) a. Pierre boit une vodka.  
 b. Pierre **aussi ???** boit une bière.  
 b'. Pierre boit **aussi** une bière.

À travers ces exemples, on voit que certaines positions de la particule restreignent sa portée à un seul constituant. C'est pour cette raison qu'« aussi » inséré entre le sujet et le verbe (3b) est plus difficilement acceptable dans le contexte créé par l'énoncé 3a qu'« aussi » en 3b'. En effet 3b a pour présupposé l'existence d'autres buveurs plutôt que d'une autre boisson, ce qui va à l'encontre du contexte en 3a. Ce contexte suggère que le constituant qui se trouve dans la portée de la particule correspond à l'information 'une bière' (une autre boisson) et non pas à l'information 'un autre buveur'.

Lorsque la particule se trouve après le verbe, elle peut avoir dans sa portée plusieurs constituants de la phrase. On parle dans ce cas de l'empan large de la particule, comme c'est le cas dans l'exemple 2.

La description des phénomènes de portée implique nécessairement la prise en compte de différents niveaux d'analyse : un niveau sémantique (cf. signification de base), un niveau syntaxique (possibilités de placement de la

particule dans le schéma syntaxique) et un niveau discursif. En effet, la présence de la particule dans un énoncé implique une présupposition. Replacée dans un contexte discursif précis, la particule contribue à créer des relations inter-énoncés. Ainsi, l'acquisition de la portée renvoie également au niveau discursif.

Dans des manuels ou des grammaires à l'usage des apprenants de L2, le travail sur l'utilisation des mots tels qu'« aussi », « encore », « même », « seulement » est largement absent. Cela s'explique partiellement du fait que ces unités font partie d'une catégorie plus vaste, même trop vaste, celle des adverbes et qu'elles sont facultatives, leur signification pouvant toujours être exprimée par d'autres moyens. On le voit dans l'exemple 4, ci-dessous.

- (4) Pierre a pris une bière et Jean **aussi** = Pierre a pris une bière et Jean, la même chose.

La signification des particules de portée peut s'exprimer par des moyens lexicaux qui seraient du point de vue de l'apprenant plus simples à utiliser (cf. Watorek & Dimroth, 2005).

### 3. Acquisition des particules de portée en langue étrangère

Les études en acquisition des langues étrangères qui se sont intéressées à l'appropriation des particules de portée ont été regroupées dans cette section en trois ensembles.

Le premier ensemble renvoie aux travaux portant sur des apprenants débutants. Ces travaux identifient l'ordre selon lequel un apprenant adulte intègre les particules progressivement dans son lecte, ce qui permet de cerner la complexité du traitement de la L2 de la part de l'apprenant (cf. 3.1.)

Le deuxième ensemble d'études s'intéresse au rôle de ces particules dans le processus de construction du discours et à la manière dont un apprenant avancé les emploie dans son discours en L2 (cf. 3.2.). Dans cette section, nous proposons une réflexion sur l'acquisition de la relation forme-fonction permettant l'utilisation appropriée des formes en contexte.

Et finalement, les travaux qui comparent l'acquisition des particules par des apprenants de différentes langues cibles éclairent les différences interlinguistiques et apportent des éléments de réflexion sur leur rôle dans l'enseignement des langues (cf. 3.3.).

#### 3.1. L'étude de l'acquisition des particules de portée dans l'approche des variétés des apprenants

L'étude de l'acquisition d'une langue revient à analyser le travail fourni par l'apprenant pour s'approprier progressivement la langue étrangère en communiquant. Il s'agit plus précisément de prendre en compte les capacités perceptuelles et mémorielles de l'apprenant ainsi que ses besoins communicatifs. Ceci implique d'analyser les productions des apprenants en considérant les relations entre les structures, les fonctions et le contexte.

Indépendamment du contexte de l'acquisition (avec ou sans guidage), l'apprenant de L2 doit faire face aux différentes tâches, tâches communicatives ou exercices, en utilisant les moyens linguistiques dont il dispose à un moment donné. Même si ces moyens ne correspondent que partiellement au système de la langue qu'il est en train d'acquérir, ils constituent un système linguistique dit *lecte* de l'apprenant (cf. Klein, 1984, ou dialecte idiosyncrasique, cf. Corder, 1967) qui possède une double systématisme. D'un côté, mis à part des éléments instables, il possède une systématisme interne. Elle peut être décrite grâce à un ensemble de règles qui lui sont propres et ne peut s'expliquer uniquement du point de vue de la langue à apprendre ou de la langue maternelle. C'est en raison de la systématisme interne définissable par des règles spécifiques que le *lecte* de l'apprenant est considéré 'grammatical'. D'autre part, la langue de l'apprenant évolue. Le processus d'acquisition peut donc être vu comme une suite de transitions d'un état de langue de l'apprenant à un autre état de sa langue, cette transition étant systématique. Autrement dit, les règles spécifiques au *lecte* de l'apprenant à un stade d'acquisition évoluent au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son acquisition d'une langue étrangère.

Cette manière d'envisager le processus d'acquisition d'une L2 a été explicitée pour la première fois par Corder (1967) à partir de la notion du 'dialecte idiosyncrasique' de l'apprenant. Nombreux sont les travaux dans les années 1970 et 1980 qui sont partis du postulat selon lequel le processus d'acquisition correspond à une suite de transitions d'un système à l'autre (cf. Selinker, 1972 ; Perdue, 1993). Les résultats de ces travaux montrent que par l'analyse du *lecte* de l'apprenant, on peut décrire clairement l'interaction entre formes et fonctions du fait que ce système est plus simple que celui qui est utilisé par un locuteur adulte natif. Par exemple, ces études ont contribué à la description de l'interaction entre contraintes syntaxiques, sémantiques et discursives dans la structuration d'un énoncé en contexte.

Ce type de description nous paraît utile dans l'enseignement des langues étrangères car elle tient compte de la situation dans laquelle se trouve un apprenant adulte. En effet, il a une intention de communication et il lui faut acquérir des moyens en L2 pour l'exprimer. Nous tenterons de montrer l'intérêt,

pour la réflexion didactique, de la description des phénomènes de portée dans l'approche des lectures des apprenants.

L'acquisition des particules de portée a été étudiée dans cette optique par Becker & Dietrich (1996), Dimroth (1998), Benazzo & Giuliano (1998), par exemple. Ces chercheurs montrent que les particules apparaissent relativement tôt dans les lectures des apprenants et qu'elles revêtent une grande importance communicative. Leurs études montrent aussi que l'acquisition de ces items va de pair avec la grammaticalisation du lecteur des apprenants : plus l'apprenant acquiert les caractéristiques morpho-syntaxiques de la L2, plus il parvient à employer les particules en les intégrant dans l'énoncé et en les combinant avec les constituants.

Chaque langue impose des contraintes grammaticales bien précises et spécifiques sur le placement et le fonctionnement des particules. Becker & Dietrich (1996) parlent d'une grammaire de la portée que l'apprenant doit découvrir et développer au cours de l'acquisition.

Les travaux cités ci-dessus concordent sur l'existence d'un ordre général d'acquisition des particules qui est indépendant des langues en présence et du type de particule. Cet ordre peut être résumé de la façon suivante :

**Particule aux frontières des énoncés (position initiale ou finale)**

↓

**Particule intégrée dans l'énoncé mais adjacente à son domaine d'application**

↓

**Particule intégrée dans l'énoncé, adjacente et/ou à distance par rapport à son domaine d'application**

Ceci n'exclut pas, néanmoins, des variations dans cet ordre, dues à des spécificités des langues et à des caractéristiques propres aux catégories des particules.

Dans les premiers énoncés des apprenants, ces particules sont attestées d'abord à la frontière des énoncés (en tête ou à la fin), ce qui est lié à la structure très simple de leurs premiers énoncés. Dans les variétés pré-basiques, les énoncés ne contiennent très souvent qu'un seul constituant.

(5) Apprenant hispanophone du français <sup>3</sup>

enq. tu connaissais le film, c'est la première fois que tu le vois ?

app. non

---

3. Toutes les productions des apprenants débutants citées dans cette section, reprises des travaux mentionnés, proviennent de la banque de données du projet ESF (cf. Perdue, 1993).



enq. tu le connaissais avant ?

app. al aktor **solamant**

- (6) Apprenant arabophone du français
- a. voilà [jana] déjà les femmes
  - b. [jana] les voitures **aussi**

Plus tard, les apprenants découvrent la mobilité potentielle des particules en les plaçant à l'intérieur d'énoncés dont les caractéristiques morpho-syntaxiques se complexifient. Cependant, même si la particule est intégrée dans l'énoncé, elle porte toujours sur le constituant qui lui est adjacent.

- (7) Apprenant arabophone du français
- a. [i rogarde]une manifestation
  - b. et charlot **aussi** [le pran] une drapeau devant la manifestation.

Finalement, lorsque les apprenants commencent à combiner les particules avec les différents constituants de l'énoncé, la particule essentiellement adjacente par rapport à son domaine d'application peut être alors plus facilement placée à distance par rapport à l'élément sur lequel elle porte.

- (8) Apprenant arabophone du français
- a. i rantrE dans le bureau tabac i domandE cigarettes chocolat tout
  - b. jana deux petits là-bas **aussi**

Mais soulignons qu'en dehors de ces étapes partagées il existe des phénomènes spécifiques dans l'acquisition de la portée selon les valeurs des particules, selon le couple de langues en présence (cible et source), et selon le type de discours dans lequel ces particules sont utilisées. Ainsi, Dimroth & Watorek (2000) discutent le postulat selon lequel les particules de portée sont placées dans les stades initiaux de façon adjacente par rapport à leur domaine d'application qui se trouve à droite de la particule. Ces auteurs montrent qu'un type de particules de portée, les particules additives, dans un genre discursif donné, à savoir le récit de fiction, interagissent de façon spécifique avec la structure discursive propre à ce type de texte. Dans ce cas, les particules additives telles qu'« aussi » en français (et ses équivalents en allemand « *auch* » et néerlandais « *ook* ») se caractérisent, dans un récit de fiction, par une portée adjacente à gauche.

Cette brève illustration montre bien que la tâche acquisitionnelle de ce type de phénomène est fort complexe. L'apprenant L2 doit tenir compte de trois niveaux de fonctionnement des particules de portée qui se sont avérés pertinents dans des études menées sur les lectures d'apprenants :

- un niveau sémantique, car il doit découvrir la signification de la particule ;
- un niveau syntaxique, car il doit l’insérer de façon appropriée dans le schéma syntaxique de l’énoncé ;
- un niveau discursif, car il doit découvrir comment ces particules interagissent avec la structure d’un discours donné.

Dans ce qui suit nous prenons en compte à titre d’exemple quelques résultats d’études portant plus spécifiquement sur le rôle de ces particules dans la construction du discours en L2.

### **3.2. Les particules de portée et la construction du discours en L2**

Un des objectifs importants dans l’enseignement actuel des langues étrangères (cf. approche communicative, p.ex. Courtillon, 1980, 2003) est de ne pas se limiter à une simple présentation des formes linguistiques. Pour que l’appropriation de L2 soit efficace, il faut amener les apprenants à découvrir le sens et les fonctions que les formes linguistiques véhiculent. De plus, l’apprenant devrait pouvoir employer les formes dans un discours cohérent et approprié à la situation de communication. L’approche communicative fait référence justement à la relation entre les formes, leur sens et leurs fonctions. La progression fonctionnelle-notionnelle préconisée consiste à regrouper les données linguistiques en ensemble fonctionnels de différents types de discours. Les notions grammaticales sont ainsi distribuées à l’intérieur des ensembles fonctionnels (cf. Courtillon, 1980). Il s’agit d’un postulat qui n’est pas tout récent et qui est mis en œuvre dans les pratiques didactiques. Les résultats des travaux qu’on présente dans cette section s’intègrent donc tout naturellement dans cette approche communicative.

En effet, l’étude de l’utilisation des particules de portée dans des productions d’apprenants avancés fournit des éléments intéressants par rapport à la relation entre les formes (en l’occurrence, les particules), leur sens (la signification de base) et leur utilisation dans un discours.

Tout comme pour les apprenants débutants, pour les apprenants avancés les particules de portée constituent un moyen linguistique qui joue un rôle important du point de vue communicatif.

Watorek & Perdue (1999) et Watorek (2003) ont analysé l’emploi des particules de portée additives dans un discours descriptif à visée spatiale construit par des apprenants avancés italophones et polonophones du français ainsi que des francophones de l’italien. Dans cette tâche communicative, le locuteur doit décrire une affiche à un interlocuteur qui ne la voit pas et qui doit

situer différents objets et personnes (entités à localiser, dites *cibles* selon Vandeloise, 1986) par rapport aux autres éléments qui servent de repère (entités dites *sites*, cf. Vandeloise, 1986). Les sites correspondent soit aux autres objets et personnes représentés sur l’affiche, soit à l’affiche même et à ses parties constitutives.

L’analyse des descriptions d’un groupe de contrôle de locuteurs natifs des langues cibles considérées montre qu’une particule comme « aussi » peut être très productive. Elle s’insère dans des suites d’énoncés comme dans l’extrait ci-dessous.

- (9) Locuteur natif francophone
- a. ensuite juste à côté il y a une rue
  - b. où on voit un marché
  - c. dans la rue on voit **aussi** une pharmacie.

Lorsque le locuteur localise une série d’entités dans un même lieu, il emploie « aussi » pour souligner un lien d’addition d’une entité dans un groupe d’entités situées dans ce même lieu.

Ce phénomène est rapidement perçu par des apprenants qui l’utilisent encore davantage dans des séquences du type illustré ci-dessous :

- (10) Apprenant avancé de français (italophone)
- a. après il y a une place.
  - b. où il y a beaucoup de gens.
  - c. il y a des voitures.
  - d. il y a **aussi** des arbres.
  - e. il y a un tabac.
  - f. il y a **aussi** un homme qui lit le journal.

La différence entre la description en français produite par un locuteur natif et un apprenant avancé porte sur l’omission du syntagme prépositionnel (Sprép) *dans la rue* qui explicite le lieu où l’entité ajoutée est localisée.

Les apprenants avancés maîtrisent les schémas morpho-syntaxiques de la L2, leurs discours sont donc tout à fait grammaticaux, mais ils divergent de ceux des locuteurs natifs par leur caractère implicite.

Les apprenants avancés exploitent donc la fonction anaphorique des particules, ce qui leur permet de les utiliser comme un moyen compensatoire. Dans les descriptions spatiales, les particules telles qu’« aussi » se substituent aux moyens linguistiques spécifiques d’expression de la localisation spatiale, pour bâtir des chaînes anaphoriques. On le voit bien dans l’exemple 10 (ci-dessus) où l’emploi de la particule « aussi » est attesté lorsque le site est gardé constant et maintenu de façon implicite.

Les deux groupes d'apprenants polonophones et italophones, dont les langues sources sont typologiquement éloignées, utilisent régulièrement cette stratégie. En effet, la fréquence d'emploi d' « aussi » dans le schéma syntaxique de type *il y a SN* où le Sprép a été omis augmente chez les apprenants. Watorek (2003) souligne une corrélation plus importante entre le recours à « aussi » et le site implicite dans les discours des apprenants intermédiaires et avancés polonophones du français (environ 70%) que dans les discours des locuteurs natifs adultes francophones et polonophones (environ 40%).

Les travaux cités dans cette section montrent que les particules de portée jouent un rôle structurant dans le discours en général et, pour ce qui nous concerne, dans la construction du discours en L2.

Ainsi, l'étude d'une forme linguistique, telle que les particules de portée additives, dans un contexte discursif bien précis, permet de proposer une description de cette forme intégrant le niveau discursif. Nous avons pu mettre en relief la valeur anaphorique de ce type de particules qui interagissent non seulement avec le schéma syntaxique mais marquent également les relations inter énoncés.

### 3.3. L'étude des particules de portée dans les discours en L2 et la comparaison des langues

Le recours à la langue première de l'apprenant d'une L2 ne constitue plus un tabou contrairement aux méthodes précédant l'approche communicative<sup>4</sup>. Celle-ci 'autorise' l'apprenant et l'enseignant à faire appel à la langue première. En effet, l'apprenant de L2 est un locuteur de sa langue maternelle. La comparaison qu'il fait entre la langue cible et d'autres langues, sa langue maternelle et/ou d'autres langues acquises, constitue une source tant de difficultés que de facilitations dans le processus d'appropriation de la L2 (cf. Kellerman, 1979, dans cette section). La comparaison des systèmes linguistiques constitue un des aspects essentiels des travaux en acquisition des langues secondes. C'est également à ce titre, que les travaux en acquisition convergent avec la réflexion didactique.

Watorek & Dimroth (2005) ont analysé et comparé les particules de portée additives (« aussi » en français et *auch* en allemand) dans le même type de discours, une description spatiale, produite cette fois-ci par des apprenants

---

4. Les méthodes directes (très fortes dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle), les méthodes audio-orales (des années 50 et 60 du XX<sup>e</sup> siècle) et les méthodes SGAV (des années 70 du XX<sup>e</sup> siècle).

avancés polonophones en allemand et en français L2 <sup>5</sup>. Cette étude apporte un élément nouveau par rapport aux travaux cités dans la section précédente. Il s'avère que les apprenants avancés polonophones produisant des descriptions en allemand L2 n'exploitent pas de la même manière la fonction anaphorique de la particule additive allemande *auch* (aussi) que les apprenants polonais et italien du français (cf. section 3.2.).

Dans les descriptions en allemand L2 produites par des polonophones on relève un nombre restreint de séquences qui suivent le schéma *V existentiel (il y a) + auch + SN* repéré dans les discours en français L2. On peut expliquer cette différence par les contraintes grammaticales imposées par la langue cible, l'allemand. En effet, cette construction serait grammaticalement incorrecte en allemand, langue où la règle syntaxique 'Verbe fini en deuxième position' (V2) s'impose.

Le schéma syntaxique de la phrase allemande est relativement bien maîtrisé par les apprenants polonophones avancés analysés dans cette étude, ce qui les pousse à construire des descriptions où *auch* apparaît dans un schéma syntaxique complet contenant l'expression locative (Sprép ou adverbe) dénotant le lieu (cf. ex. 11 : *Sprép/Adv + V + SN*) contrairement aux énoncés discutés dans l'exemple 10 (*V existentiel + SN*) dans la section précédente.

- (11) Apprenant polonophones de l'allemand
- a. wo diese kleines fluß fließt ist eine brücke  
*où cette petite rivière coule est un pont*
  - b. hinten ist **auch** kleine garden  
*derrière est aussi petit jardin*

La connaissance de la règle du V2 en allemand conduit les apprenants avancés à exprimer la localisation dans ce type de discours à l'aide de l'expression locative dans une phrase comme celle en b dans l'exemple 11, phrase qui serait agrammaticale en allemand. La comparaison de la manière dont les apprenants polonophones utilisent « aussi » en français L2 et *auch* en allemand L2 montre que les langues cibles peuvent être plus ou moins contraignantes au niveau morpho-syntaxique, ce qui influence l'appropriation en L2. En ce qui concerne l'interaction entre l'ordre des mots et les propriétés anaphoriques de « aussi/*auch* », le français est moins contraignant ce qui permet aux apprenants de produire des discours grammaticaux du point de vue de la langue cible et

---

5. Le niveau de compétence des apprenants de l'étude Watorek & Dimroth 2005 est tout à fait comparable à celui des apprenants avancés des études Watorek & Perdue, 1999, et Watorek 2003.

d'utiliser des schémas syntaxiques plus simples que ceux attestés dans les discours des natifs adultes francophones. En revanche, les apprenants de l'allemand L2 adoptent plus rapidement le type de discours produits par des adultes natifs germanophones.

Les études en acquisition des langues étrangères impliquent, par définition, une dimension linguistique comparative. En ce qui concerne l'étude présentée ici, il a été possible de montrer qu' *auch* et son équivalent français « aussi » interagissent de façon différente avec la structure préalable au niveau discursif, ce qui est conditionné par des différences syntaxiques entre les deux langues. Cette différence a pu être mise en évidence grâce à la comparaison des productions des locuteurs partageant la même LS et apprenant deux langues typologiquement différentes, le français et l'allemand. Le placement de la particule *auch* est contraint par la règle syntaxique du verbe en deuxième position de l'énoncé (V2) en allemand, ce qui n'est pas le cas pour « aussi » en français. La valeur anaphorique de ces particules est réalisée de façon différente en discours. L'utilisation d'« aussi » en tant que moyen compensatoire pour exprimer la relation spatiale entre une cible et un site est plus claire en français.

Il est donc inévitable pour ces recherches de s'interroger sur les différences entre les langues impliquées dans le processus d'acquisition. La comparaison des langues dans l'approche des lectures des apprenants diverge de celle fournie par une réflexion contrastive issue d'une confrontation de descriptions grammaticales des langues en contact, par exemple. Contrairement à une approche basée sur l'analyse contrastive des systèmes des langues cible et source, dans l'approche des lectures des apprenants, adoptée ici, le processus d'appropriation des langues étrangères est vu du point de vue de l'apprenant qui met en œuvre des stratégies cognitives pour acquérir une langue étrangère. Ce faisant, il évalue la distance et/ou la proximité entre les deux langues. La comparaison des langues qui se dégage des travaux en acquisition prend en considération le travail fourni par l'apprenant, ce qui peut être très intéressant pour l'enseignement. Le fait de disposer des observations sur les différences et/ou les ressemblances interlinguistiques provenant d'un rapprochement des langues (*psychotypologie*, cf. Kellermann, 1979) élaboré par un apprenant de L2 pourrait alimenter une réflexion didactique et conduire à présenter des contenus grammaticaux plus appropriés par rapport aux représentations des apprenants de L2. Par ailleurs, l'intégration de telles descriptions grammaticales en didactique des langues étrangères irait dans le sens de la démarche actuellement très répandue en enseignement des langues étrangères dans laquelle les règles grammaticales ne sont pas données d'emblée par l'enseignant. C'est l'apprenant

même qui doit être conduit à les découvrir et à les inférer par l'observation des structures qui lui sont proposées par l'enseignant (cf. Courtyllon, 2003). Car, il est généralement admis que seules les règles construites par l'apprenant lui-même peuvent devenir opératoires dans ses productions. C'est ici qu'on voit la complémentarité entre l'acquisition des langues secondes et la didactique des langues étrangères.

Rappelons une fois encore que la description et la comparaison des langues issues des travaux en acquisition menés dans une approche fonctionnaliste permettent de voir le fonctionnement des structures linguistiques en discours, ce qui rend plus claire la relation entre forme et fonction. La comparaison interlinguistique de la paire 'forme-fonction' devient primordiale pour l'enseignement des langues étrangères.

#### **4. Acquisition des particules de portée par des enfants et des apprenants L2**

Un autre ensemble de travaux <sup>6</sup> (cf. Watorek 2004a, 2004b) a comparé de façon systématique les productions d'enfants qui acquièrent leur langue maternelle avec des productions d'apprenants adultes qui s'approprient une langue étrangère dans des tâches similaires. Ces travaux partent du postulat <sup>7</sup> que la capacité à prendre en charge une tâche communicative varie selon le développement cognitif, ce qui constitue une différence essentielle entre les deux types d'apprenants. Une des questions que se posent les chercheurs est de savoir comment cette différence cognitive entre les deux types d'apprenants se reflète au niveau linguistique dans leurs discours.

L'analyse comparative des discours produits en langue maternelle par des enfants monolingues de 4, 7 et 10 ans avec ceux produits en L2 par des apprenants adultes à trois niveaux successifs d'acquisition, peut nous informer sur les avantages et les désavantages qu'ont les apprenants adultes par rapport aux enfants lorsqu'ils apprennent une L2.

---

6. Il s'agit des travaux réalisés dans le cadre du projet « Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes » (APN JE454, CNRS).

7. Cette conviction est basée sur les résultats des travaux sur le développement de la capacité discursive chez les enfants (cf. Hickmann, 2003) ainsi que des études menées par Hendriks (p.ex. 2000) et Hendriks & Hickmann (1998) qui comparent les discours de type narratifs produits par des enfants et des apprenants adultes de L2.

Nous illustrons ce questionnement par des exemples provenant d'analyses de particules de portée additives dans des discours produits à partir d'une tâche de description spatiale <sup>8</sup> (cf. Benazzo *et al.* 2004) <sup>9</sup>.

Deux exemples ci-dessous montrent comment des enfants francophones de 4 ans et des apprenants adultes débutants du français L2 utilisent la particule « aussi » dans les descriptions.

(12) Enfants de 4 ans

Camille

- a. une grande maison
- b. une voiture
- c. un trottoir et un trottoir
- d. et **aussi** des oiseaux

Alexis

- a. et puis il y a trois fenêtres
- b. ici **aussi**
- c. et là **aussi**

(13) Apprenant adulte L2

- a. devant cette camion c'est le petit la voiture
- b. derrière c'est **aussi** petit la voiture

La différence entre des descriptions des deux types d'apprenants est frappante. Par rapport à la tâche où l'on demande au sujet de décrire une affiche pour quelqu'un qui ne la voit pas et qui doit la dessiner, les descriptions des enfants n'ont pas le même degré d'efficacité communicative. Dans ces descriptions, les enfants réfèrent aux différentes entités représentées sur la feuille qui correspond au site sur lequel ces entités sont situées, mais ils n'encodent pas ce site par des expressions locatives, comme on le voit dans l'exemple 12. En effet, Camille construit une simple liste d'entités-cibles visibles sur l'affiche <sup>10</sup>. On observe également un autre type de localisation tout aussi inefficace par rapport à la tâche. C'est le cas chez Alexis (cf. ex. 12) qui localise les cibles par rapport aux sous-espaces du site-feuille, étiquetés par des adverbes déictiques comme « ici » et « là ». Ces discours se caractérisent par un ancrage déictique, contrairement à ceux qui sont produits en L2.

- 
- 8. Les travaux en question ont analysé trois types de discours : description spatiale, récit de film et récit d'images.
  - 9. Il s'agit de la même tâche communicative qui a servi de support aux études citées dans les sections précédentes de cet article.
  - 10. Il n'y a aucune localisation chez Camille et elle est vague chez Alexis.



Les apprenants adultes, malgré une maîtrise rudimentaire des moyens linguistiques en L2, construisent une référence spatiale au niveau du discours. Ainsi, les expressions locatives réfèrent au co-texte et sont utilisées de façon anaphorique, ce qui rend les descriptions appropriées par rapport à la tâche communicative.

L'emploi d'« aussi » ainsi que d'autres particules de portée analysées dépend de la maîtrise de la capacité à construire un discours cohérent et cohésif. La comparaison des productions des enfants des trois âges (4, 7 et 10 ans) montre une évolution d'un discours fortement dépendant du contexte extralinguistique à 4 ans vers un discours ancré dans le contexte discursif à 7 ans et à 10 ans. En revanche, les productions des apprenants adultes, même très débutants, se caractérisent par un ancrage anaphorique. Ainsi, les particules de portée, en s'insérant dans le discours à ancrage déictique des enfants de 4 ans, se caractérisent par un emploi déictique qui évoluera vers un emploi anaphorique avec le changement du type d'ancrage discursif. Ce n'est qu'à ce moment-là que les particules pourront servir au marquage des relations inter-énoncés. Dans les productions des apprenants adultes, les particules sont employées de façon anaphorique dès le début de l'acquisition, les connaissances liées à la gestion d'une tâche communicative étant déjà acquises par ces apprenants. Le discours des apprenants adultes évolue en fonction de la maîtrise des moyens linguistiques en L2. C'est pour cela que la difficulté dans l'emploi des particules se situe davantage au niveau de leur intégration dans le schéma morpho-syntaxique de l'énoncé.

Nous partons de l'idée que la capacité discursive d'un locuteur adulte natif dans sa langue maternelle se reflète par la mise en œuvre de deux niveaux de la compétence linguistique (phrastique et discursif) en rapport avec le contexte d'énonciation (situationnel et discursif). Ainsi, la comparaison des productions des adultes en L2 avec celles des enfants montre qu'un locuteur natif adulte maîtrise le niveau discursif de la compétence linguistique, qui relève de principes universels. Il comprend le contexte énonciatif et sait, par exemple, évaluer les connaissances partagées, voire non partagées, de son interlocuteur. Ce qui lui pose problème, c'est le niveau phrastique de la compétence linguistique. Cependant, comme on l'a vu dans l'étude des particules de portée, les connaissances relevant du niveau discursif liées à la maturité cognitive, permettent à l'apprenant adulte de manier adroitement du point de vue communicatif des moyens linguistiques souvent rudimentaires. On pourrait donc penser que la maîtrise des principes discursifs et la bonne compréhension du contexte énonciatif guideraient l'acquisition des moyens linguistiques en

L2. Ceux-ci s'élaborent au fur et à mesure que l'apprenant les met en œuvre dans ses productions à des fins communicatives précises.

Mais l'apprenant adulte est aussi désavantagé par rapport à l'enfant. On trouve de nombreux travaux qui s'interrogent sur les raisons d'une réussite peu satisfaisante et imparfaite de l'acquisition d'une deuxième langue à l'âge adulte. Selon certains travaux, l'âge serait un facteur déterminant dans l'acquisition d'une L2. Il y aurait une période au-delà de laquelle les apprenants ne pourraient plus atteindre une maîtrise égale à celle d'un locuteur natif (cf. p.ex. Long, 1990). D'autres considèrent qu'une acquisition réussie après la puberté est toujours possible (Birdsong, 1992) <sup>11</sup>.

Mais, quoi qu'il en soit, l'apprenant adulte a certains avantages lorsqu'il apprend une L2. Le rôle de l'enseignement devrait peut-être tendre à rendre l'apprenant conscient de ses avantages et à l'aider à mettre à profit ses connaissances préalables par un apprentissage efficace.

## 5. Conclusion

Nous avons essayé de montrer dans cet article comment des travaux comparatifs de la langue de l'apprenant L2, que ce soit par comparaison interlinguistique ou par comparaison inter-âge, peuvent apporter des éléments pertinents pour la didactique des langues.

Nous avons illustré ce point à travers l'étude de l'acquisition de la particule de portée additive « aussi » (et ses équivalents). Cet exemple nous a semblé particulièrement instructif pour deux raisons. Premièrement, il s'agit d'unités linguistiques rarement prises en compte dans des méthodes d'enseignement des langues étrangères. Pourtant elles semblent jouer un rôle crucial du point de vue communicatif, ce qui a été montré aussi bien par des études sur les apprenants débutants qu'avancés de L2. Deuxièmement, les propriétés de ces particules concernent plusieurs niveaux linguistiques, les niveaux sémantique, syntaxique et discursif. Ainsi, leur acquisition implique la maîtrise de ces trois niveaux de la part de l'apprenant.

Enfin, il devient clair, au moins on l'espère, que les études en acquisition des langues gagnent à se fixer pour objectifs la description des tâches acquisitionnelles qui incombent à un apprenant de L2 afin de se l'approprier. En revanche, une réflexion didactique porte davantage sur des tâches

---

11. Une discussion très complète du facteur âge dans l'acquisition L2, est proposée dans *AILE*, n° 18 (2003).

d'apprentissage et d'enseignement. Une rencontre éventuelle entre ces deux domaines pourrait être envisagée à travers la mise en relation de ces deux types de tâches. Si on admet que l'approche dite communicative ou fonctionnelle-notionnelle dominant l'univers de l'enseignement des langues étrangères depuis désormais la fin des années 1970 postule la centration sur l'apprenant, la mise en relation des tâches acquisitionnelles et des tâches d'apprentissage et d'enseignement ne devrait pas poser de grandes difficultés. En effet, le point d'arrivée des études en acquisition des langues dans l'approche fonctionnaliste correspond à la description de ce que fait l'apprenant pour s'approprier progressivement la L2 pour communiquer. Ceci pourrait être, et dans une certaine mesure c'est déjà le point de départ de la réflexion didactique afin de définir mieux les tâches d'apprentissage et d'enseignement dans le processus didactique d'appropriation d'une L2.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BECKER, A. & R. DIETRICH (1996). The acquisition of scope in German. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, n° 104, 115-141.
- BENAZZO, S. & P. GIULIANO (1998). Marqueurs de négation et particules de portée en français L2 : où les placer ? *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. n° 11, 35-62.
- BENAZZO, S., C. DIMROTH, C. PERDUE & M. WATOREK (2004). Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère. *Langages*, n° 155, 76-105.
- BIRDSONG, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, n° 68, 706-755.
- CORDER, S.P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* n° 5, 161-70.
- COURTILLON, J. (1980). Que devient la notion de progression ? *Le Français Dans le Monde*, n° 153, 89 – 97.
- COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette. Paris.
- DIMROTH, C. & W. KLEIN (1996). Fokuspartikeln in Lernervarietäten. Ein Analyserahmen und einige Beispiele. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, n° 104, 73-113.
- DIMROTH, C. (1998). Indiquer la portée en L2 : une étude longitudinale de l'acquisition des particules de portée. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. n° 11, 11-34.
- DIMROTH, C. & M. WATOREK (2000). The scope of additive particles in basic learner languages. *Studies in Second Language Acquisition*, n° 22, 307-336.
- HENDRIKS, H. (2000). The acquisition of topic marking in Chinese L1 and French L1 and L2. *Studies in Second Language Acquisition*, n° 22 (3), 369-398.

- HENDRIKS, H. & M. HICKMANN (1998). Référence spatiale et cohésion du discours: acquisition de la langue par l'enfant et par l'adulte. In M. Pujol, L. Nussbaum, & M. Llobera (éds), *Adquisicion de lenguas extranjerias : perspectivas actuales en Europa*, 151-163, Madrid: Edelsa.
- HICKMANN, M. (2003). *Children's discourse : Person, space and time across languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- KELLERMAN, E. (1979). La difficulté, une notion difficile. *Encrages*, n° spécial de linguistique appliquée, 16-21.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Collin. Paris (traduit de l'allemand : Klein, W. 1984, *Zweitspracherwerb : Eine Einführung*. Athenäum Verlag GmbH, Frankfurt am Main.)
- KÖNIG, E. (1991). *The meaning of focus particles : a comparative perspective*. London : Routledge.
- LONG, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, n° 12, 251-85.
- MATTHEY, M. & D. VERONIQUE (2004) (éds). Trois courants de recherche en acquisition des langues. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. 21.
- PERDUE, C. (1993) (éd). *Adult Language Acquisition : Crosslinguistic Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PERDUE, C. & D. GAONAC'H (2000). Acquisition des langues secondes. In M. KAIL & M. FAYOL (éds) *Acquisition du langage*. Paris, PUF, 215 – 246.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, n° 10, 209-31.
- SINGLETON, D. (2003) (éd.). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 18.
- VANDELOISE, C. (1986). *L'espace en français*. Paris, Seuil.
- VERONIQUE, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. n° 23, 9-42.
- WATOREK, M. & C. PERDUE (1999). Additive particles and focus : observations from learner and native speaker production. *Linguistics*, 37 (2), 297-323.
- WATOREK, M. (2003). The development of anaphoric means to refer to space and entities in the acquisition of French by Polish learners. In DIMROTH, Ch. & M. STARREN (éds). *Information structure and the dynamic of language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- WATOREK, M. (2004a) (éd). *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*. *Langages*, n° 155.
- WATOREK, M. (2004b). Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. n° 20, 129-71.
- WATOREK, M. & C. DIMROTH (2005). Additive Scope Particles in Advanced Learners and Native Speaker Discourse. In HENDRIKS, H. (éd) *The Structure of Learner Varieties*. Berlin : Mouton de Gruyter, 461-488.

**ABSTRACT**

Research in second language acquisition (SLA) often remains isolated from explicit pedagogical reflection, and inversely, foreign language pedagogy seldom draws from the results of acquisition research. The objective of this article is to report on results of a series of studies conducted in SLA that can contribute to a reflection about language pedagogy and classroom practice. Taking as a starting point the study of the acquisition and usage of adverbs, such as the scope particle *aussi* in French, we analyze the tasks learners are faced with when appropriating an L2. By means of this analysis, we attempt to reveal certain aspects of language acquisition studies that could potentially carry pedagogical implications.