

tives cf. Coste-Galisson, 76:188). Est visé ici le fonctionnement et la réussite de l'échange. Il s'agit d'agir sur l'autre. Ainsi le silence peut obliger l'interlocuteur à répéter ou à s'expliquer. Exagérer son accent étranger ou ses erreurs peut aider à brouiller ou interrompre volontairement l'échange, ou au contraire à obtenir quelque chose.

2.6 De telles stratégies existent également dans la communication "endolingue" (entre individus de même L1), bien que leur répartition et leur mise en oeuvre soit différentes. Ainsi, en L1, la communication est généralement moins centrée sur la forme. Les stratégies de formulation n'empruntent d'ordinaire qu'à la L1 (stratégies intralinguales). Il y a lieu cependant, dans des recherches ultérieures, de voir comment pour un individu donné les SC utilisées en L1 (situation endolingue) sont éventuellement transférées et adaptées en LE (situation exolingue), et plus particulièrement comment des stratégies identiques font l'objet de réalisations tactiques différentes.

2.7 La diversité des stratégies envisagées, ainsi que la prégnance des situations de communication, exigent que la recherche en ce domaine s'oriente vers l'observation de situations authentiques et non plus seulement de situations expérimentales ou institutionnelles (cf. Tarone 77) dont le caractère factice exclut le plus souvent d'authentiques stratégies de communication, au profit de stratégies scolaires.

2.8 La distinction entre SA et SC, relativement commode en situation institutionnelle, s'estompe en situation naturelle d'apprentissage, puisqu'il s'agit d'apprendre à communiquer en communiquant. Tenter de dire, dans une LE en cours d'apprentissage, c'est toujours faire un pari, tenter une expérience et tester des hypothèses. Une situation d'apprentissage peut à l'inverse être convertie, selon les stratégies pédagogiques et les stratégies des apprenants, en situation de communication, fût-elle simulée dans la classe. Ceci explique que certaines stratégies puissent selon les cas être considérées comme SA ou comme SC. Toute communication est source d'apprentissage. Certains apprenants parviennent en pays étranger à susciter des situations d'interaction pour essayer leurs nouvelles acquisitions ou les enrichir, pour explorer un champ d'apprentissage entr'ouvert. A cet égard, l'étude des SC en situation naturelle d'apprentissage intéresse au premier chef la didactique des langues.

3. Si l'étude des SC en LE manque encore de bases psychologiques et sociolinguistiques suffisantes, et d'un cadre méthodologique cohérent, elle constitue cependant un domaine de recherches prometteur.

En effet, l'observation et l'étude des SC, en relation avec les SA, devrait permettre, dans la perspective d'un enseignement centré sur la communication et sur un apprentissage personnalisé, de comprendre, de susciter et d'encourager les stratégies individuelles des apprenants, au lieu de les sanctionner comme des déviations ou les ignorer comme des phénomènes parasites. Peut-être faut-il envisager que l'utilisation efficace de SC devrait faire partie de cette "compétence de communication" désormais posée comme objectif de l'apprentissage.

D'autre part, l'étude des SC en langue non-maternelle s'inscrit dans le champ plus vaste des recherches sur la communication exolingue, c'est-à-dire celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune, et qui représente, dans des situations extrêmement diverses, une partie importante des échanges humains. A ce titre, elle intéresse, au-delà de la didactique des langues, la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication.

BIBLIOGRAPHIE

- ADJEMIAN (C.) (1976) "On the nature of interlanguage systems, in Language learning, 26-2, pp. 297-320.
- COHEN (A.D.) & ROBBINS (M.) (1976): "Toward assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learners' characteristics and learners' explanations" in Language learning, 6-1, pp. 45-66.
- CORDER (S.P.) (1967) "The significance of learners' errors" in I.R.A.L., 5, pp. 161-170.
- COSTE (D.) & GALISSON (R.) (1976): Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette.
- FRAUENFELDER (U.) & PORQUIER (R.) (1979): "Les voies d'apprentissage en langue étrangère", à paraître in Travaux de recherche sur le bilinguisme, Ontario, Canada.
- GIRARD (D.) (1974) Les langues vivantes. Paris, Larousse.
- HOSENFELD (C.) (1975) "The new student role: individual differences and implications for instruction" in JARVIS (G.A.) ed. Perspective: a new freedom. Skokie (Ill), National textbook Co, pp. 129-168.
- JAKOBOVITS (L.A.) (1970): Foreign language learning. Rowley, Newbury House.

- JAKOBOVITS (L.A.) (1971): "Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of a second language" in LUGTON (R.C.) ed. Toward a cognitive approach to second-language acquisition, pp. 53-80.
- JORDAENS (P.) (1977) "Rules, grammatical intuitions and strategies" in Interlanguage Studies Bulletin, 2.
- LEONTIEV (A.N.) (1973) "Le principe heuristique dans la perception, la production et la compréhension du langage" in Bulletin de Psychologie, XXVI-304, pp. 260-269.
- LEVELT (W.J.M.) (1976) "Skill theory and language teaching" in CORDER et ROULET eds Theoretical approaches in applied linguistics. Paris-Bruxelles, Didier-Érudition.
- MACKEY (W.F.) (1964) Language teaching analysis. Londres, Longmans.
- NEMSER (W.) (1971) "Approximative systems of foreign-language learners, in I.R.A.L., IX-2, pp. 115-123.
- NOYAU (C.) (1976) "Les français approchés des travailleurs migrants" in Langue française, 29, pp. 45-60.
- OLLER (J.W.) & RICHARDS (J.C.) (1973) Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher. Rowley, Newbury House.
- PORQUIER (R.) (1975) Analyse d'erreurs en français langue étrangère. Thèse, Université de Paris VIII.
- (1976) "Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires" in BULAG, 3, Université de Besançon, pp. 37-64.
- RIVERS (W.) (1964) The psychologist and the foreign language teacher. Chicago, The University of Chicago Press.
- ROULET (E.) (1976) "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes..." in Études de linguistique appliquée, 21. Paris, Didier, pp. 43-80.
- SELINKER (L.) (1972) "Interlanguage", in I.R.A.L., X-3, pp. 219-231.
- TARONE (E.) (1977) Conscious communication strategies in interlanguage. Boston, conference.
- TARONE (E.) & COHEN (A.D.) & DUMAS (G.) (1976) "A closer look at some interlanguage terminology" in Working Papers in Bilingualism, 9, pp. 76-90.
- TARONE (E.) & FRAUENFELDER (U.) & SELINKER (L.) (1976) "Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems", in Language learning, special issue no 4, pp. 93-134.
- VARADI (T.) (1973) "Strategies of target language learning communication" . With conference of Romanian-English Linguistics Project.

- VALDMAN (A.) (1977) "L'effet des modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (foreigner talk) in CORDER (S.P.) & ROULET (E.) eds The notions of simplification in interlanguage and their relation to second language pedagogy. Genève, Droz, pp. 114-131.
- WIDDOWSON (H.G.) (1975) The significance of simplification. Colloque de Neuchâtel, 15p.

QUELQUES ASPECTS DE LA NOTION DE DIFFICULTE
D'APPRENTISSAGE EN LANGUE SECONDE

par Bernard PY
Neuchâtel

Par sa nature même, la linguistique appliquée est confrontée, de manière permanente, à la nécessité d'établir des rapports entre des entités relativement hétérogènes : d'un côté la linguistique théorique, de l'autre des ensembles de phénomènes (dans notre cas, ce qui est observable lorsque quelqu'un apprend une langue seconde). La première se développe en fonction de critères qui lui sont propres, et n'ont, la plupart du temps, pas grand'chose à voir avec les besoins pratiques de la didactique des langues. Pour sa part, la didactique est soumise à des impératifs qui l'éloignent, bien souvent, des consignes qu'elle croit déchiffrer dans la théorie. La linguistique appliquée a pris de mieux en mieux conscience qu'elle ne pouvait pas se contenter de juxtaposer les apports de la linguistique théorique et l'observation de phénomènes didactiques. Nous irons même jusqu'à dire que la maturité de la linguistique appliquée peut se mesurer par la conscience qu'elle a de sa position médiatrice entre deux démarches dont on sait seulement, au départ, qu'elles renvoient l'une à l'autre, mais dont on constate surtout les divergences d'objectifs, de méthodes, de procédures, etc.

Cette dichotomie se retrouve à tous les échelons de la linguistique appliquée. Dans ce texte, nous allons tenter de décrire comment elle affecte certains aspects de l'étude de l'apprentissage des langues secondes.

De telles études sont souvent, dans les faits, en retard sur les réflexions théoriques auxquelles nous venons de faire allusion : elles court-circuitent justement tout un ensemble de démarches qui devraient médiatiser d'un côté des hypothèses inspirées de la linguistique théorique, de l'autre des observations expérimentales. Cette situation apparaît en particulier dans les définitions que l'on donne parfois de la notion de difficulté. On juxtapose d'un côté une hypothèse théorique, fondée généralement sur la notion de complexité linguistique, et de l'autre côté les résultats d'enquêtes menées avec la dernière rigueur statistique, sur l'ordre d'apprentissage d'une série de points précis de phonologie, syntaxe, sémantique, etc. Ainsi que le relèvent J. Chun et R. Politzer(1), "an intuitive definition of complexity used in conjunction with an explanation of relative difficulty of language acquisition may indeed be tautological : structures which are linguistically complex are difficult,

(1) J.A. Chun et R.L. Politzer : A study of language acquisition in two bilingual schools, Stanford University, 1975, p. 185.

and difficult structures are linguistically complex". En d'autres termes : la simple mise en relation d'un jugement sur la complexité linguistique d'une forme et d'un indice indiquant le degré de difficulté qui a marqué son apprentissage n'explique rien. Dans le meilleur des cas, on prévoit ainsi les difficultés que rencontreront de futurs apprenants dans des conditions comparables à celles de l'expérience. On retrouve les procédés inductifs des démarches préscientifiques : la constatation d'une corrélation répétée entre deux séries de phénomènes autorise une certaine prévision.

Nous aimerions présenter ici quelques suggestions quant à la manière de sortir du cercle de la définition tautologique, en introduisant certaines procédures de médiation entre les définitions générales et abstraites que l'on peut donner de la complexité des formes linguistiques, et les observations de faits d'apprentissage particuliers. Il s'agit, en d'autres termes, de donner un contenu expérimental à des concepts universaux, et réciproquement. La linguistique appliquée a fourni de nombreuses informations sur les aspects observables de l'apprentissage, et a proposé des hypothèses sur les concepts universaux qui devraient les expliquer. En revanche elle a laissé d'importantes lacunes sur les modalités d'application des concepts aux faits. Dès lors, notre démarche va consister à rechercher, à travers les phénomènes, certains indices qui rendraient possibles des hypothèses et, en conséquence, conduiraient à une théorie de la difficulté.

Notre point de départ sera la constatation que les difficultés se définissent selon (au moins) deux dimensions :

1/ La difficulté apparaît toujours sous la forme d'un élément linguistique particulier de L2 (distribution d'un morphème, choix lexical, etc.);
2/ Il n'y a pas autant de difficultés que d'éléments linguistiques à apprendre. L'expérience montre que les apprenants sont confrontés à un nombre limité de problèmes au cours de l'apprentissage d'une langue donnée aussi bien que de plusieurs langues.

La difficulté apparaît donc comme une sorte "d'universel concret", au sens hégélien du terme. Nous allons tenter d'esquisser ce qu'il pourrait y avoir d'universel (1) derrière certains problèmes par-

(1) Par "universel" nous désignons, modestement, ce qui est commun à l'ensemble limité des langues qui nous intéressent ici.

ticuliers. Notre démarche consistera à définir quelques types de difficultés dans des termes qui soient relativement indépendants des langues impliquées par l'apprentissage, à savoir L1 et L2. Une telle indépendance peut être acquise grâce à des méthodes comparatives, dans la mesure où elles requièrent l'utilisation de concepts suffisamment généraux pour rendre compte du comportement d'apprenants se distinguant les uns des autres par différents rapports L1/L2, ou en décrivant les difficultés d'apprentissage de deux ou plusieurs L2 par un même apprenant. Chun et Politzer suggèrent d'ailleurs une démarche de cette nature pour sortir de la tautologie qu'ils mentionnent. Ils proposent d'entreprendre des "cross-linguistic studies of second-language acquisition, especially studies in which similar speakers of L1 acquire two different L2's under similar or identical conditions. Contrastive analysis of difficulty and sequence involved in semantically identical constructions in the two L2's, followed by a contrastive linguistic analysis (not only of L1/L2, but also of L2/L2) would undoubtedly provide major insights into the illusive definition of structural complexity related to ease and difficulty of L2 acquisition" (p. 186). En résumé, nous admettons l'hypothèse selon laquelle la valeur de nos descriptions sera fonction (entre autres) du nombre de relations L1/L2 qu'elles permettront d'embrasser. Nous allons analyser quelques exemples tirés de notre expérience personnelle, réunis de manière informelle au hasard des corrections de travaux d'élèves. Nous ne prétendons pas aboutir à des conclusions définitives, mais simplement indiquer une direction de recherche qui nous paraît intéressante. Les travaux présentés ici par G. Merkt et A.-Cl. Berthoud peuvent être considérés comme des illustrations plus approfondies des observations qui suivent, à propos du problème des relations spatiales et des contraintes déictiques régissant l'emploi de certains verbes de mouvement.

Pour notre part, nous allons envisager une situation bien connue de tous ceux qui ont appris une fois une L2, à savoir les cas où celle-ci introduit des distinctions qui sont soit totalement absentes de L1, soit présentes également en L1, mais sous une forme différente ou dans un autre secteur de la langue. Nous allons nous limiter au verbe, et essayer de décrire les problèmes d'apprentissage liés à de telles situations de manière à la fois générale et concrète. Les concepts métalinguistiques utilisés dans la description ont quelque chose d'hétéroclite: nous les empruntons à la grammaire des cas, à la grammaire distribution-

nelle, à l'ethnographie de la communication et à la grammaire traditionnelle. Nous les retenons à cause de leur productivité : ils permettent d'exposer de façon simple et claire des problèmes dont l'expérience didactique montre l'importance. Ceci les rend par ailleurs utilisables dans l'enseignement : ils sont relativement accessibles aussi bien à des adolescents qu'à des enseignants qui n'auraient pas reçu de formation linguistique particulière. Nous avons regroupé nos exemples en sept points. Chacun d'entre eux représente un type de difficulté. Les exemples sont tirés, pour la plupart, des problèmes que rencontre un francophone lorsqu'il apprend l'espagnol. Nous sommes pourtant persuadés que ces types apparaissent sous des formes très semblables quelles que soient les langues-sources et les langues-cibles prises en considération.

TYPE I

L1 et L2 se comportent différemment devant une même configuration de cas. La différence réside dans le fait que L1 ne dispose que d'une seule manière de la réaliser en surface, alors que L2 dispose de deux manières. Dans les phrases

Le brouillard a trompé les promeneurs.

Les promeneurs se sont trompés (à cause du brouillard)

le français peut utiliser comme sujet soit 'brouillard' soit 'promeneurs'; le second choix entraîne simplement l'adjonction d'un pronom réfléchi, mais le verbe lui-même n'est pas modifié. En espagnol par contre le même choix implique une substitution lexicale :

La niebla engañó a los excursionistas.

Los excursionistas se equivocaron (por la niebla).

Autre exemple :

L'expérience a appris beaucoup de choses à Pierre.

Pierre a appris beaucoup de choses (par l'expérience).

Ici de nouveau le français permet de choisir comme sujet soit 'l'expérience', soit 'Pierre', cette fois sans que cette décision n'ait aucune incidence sur le verbe. En espagnol, au contraire, chacun des choix entraîne l'usage d'un lexème verbal propre :

La experiencia enseñó muchos cosas a Pedro.

Pedro aprendió muchas cosas por la experiencia.

La difficulté se définit dans les mêmes termes lorsque L2 est l'allemand (lehren/lernen) ou l'anglais (teach/learn).

TYPE II

L'adjonction d'un cas à une configuration donnée entraîne une substitution du lexème verbal, mais seulement en L2. En français par exemple le passage de
Le chien sort.

à

Pierre sort le chien.

n'entraîne aucune modification du verbe. En espagnol par contre, chacune de ces deux phrases aboutit à une traduction différente par le lexème verbal :

El perro sale.

Pedro saca el perro.

On trouve une situation identique lorsque L2 est l'italien (uscire/portare fuori).

Autre exemple : Inversement, la suppression d'un cas peut entraîner l'application d'une transformation syntaxique en L1 (avec maintien du même verbe) et une substitution lexicale en L2. C'est ainsi que, en français, on passe de

La police a retrouvé l'assassin à la gare.

à

L'assassin a été retrouvé à la gare.

par application de la transformation passive, suivie de l'ellipse de l'agent. En espagnol par contre, ces deux phrases peuvent se traduire au moyen de deux phrases à la voix active, mais constituées de deux verbes différents :

La policía encontró al asesino en la estación.

El asesino apareció en la estación.

La possibilité de recourir au même procédé que le français

El asesino fue encontrado en la estación.

confère à cet exemple une dimension stylistique absente des précédents.

TYPE III

Des catégories aspectuelles, neutralisées en L1, entraînent parfois des substitutions lexicales en L2, ou des modifications morphologiques. Par exemple, dans les deux phrases ci-dessous, l'espagnol réalise une opposition aspectuelle que l'on peut étiquetter [+ résultatif] :

Isabel es elegante.

Isabel está elegante.

Cette opposition est neutralisée en français :

Isabelle est élégante.

Elle peut **toutefois** apparaître, de manière non grammaticalisée, par des indications contextuelles :

Isabelle est le type même de la femme élégante.

Isabelle est élégante quand elle le veut.

Autre exemple : en espagnol, le pronom réfléchi permet, de manière assez systématique, de dériver une variante marquée aspectuellement à partir d'un verbe non marqué. La forme ainsi dérivée se distingue par une actualisation plus marquée du procès, envisagé non pas abstraitement, mais engagé dans une circonstance particulière, plus déterminée. Cette actualisation peut prendre des formes aspectuelles diverses :

[+ inchoatif] dans

{ dormir	dormir
{ dormirse	s'endormir
{ ir	aller
{ irse	s'en aller, partir
{ llevar	porter
{ llevarse	emporter, prendre avec soi

[+ terminatif] dans

{ comer	manger
{ comerse	manger complètement
{ leer	lire
{ leerse	lire du début à la fin
{ recorrer	parcourir
{ recorrerse	parcourir d'un bout à l'autre

Dans ces deux cas, le problème d'apprentissage peut se caractériser de la manière suivante : un ensemble de traits sémantiques agit aussi bien en L1 qu'en L2. En L2 toutefois ils sont lexicalisés ou grammaticalisés de manière spécifique, créant ainsi la situation-type que nous avons décrite au départ (un morphème en L1, plusieurs morphèmes en L2).

La tâche de l'apprenant est donc double : prendre conscience de certains concepts déjà présents dans sa compétence en L1, et les transposer dans un système grammatical différent (celui de L2), au moyen de mécanismes lexicaux ou grammaticaux nouveaux. Il arrive cependant que les concepts mis en oeuvre par L2 n'existent pas dans le système L1. C'est probablement le cas des exemples que nous avons présentés à propos de 'es' et 'está'. C'est aussi le cas d'une troisième opposition aspectuelle, marquée également par l'intervention du pronom réfléchi. Les phrases

Juan subió al monte

Juan se subió al monte

se distinguent par le fait que la seconde indique une participation plus personnalisée et intense du sujet 'Juan' dans le procès 'subir al monte' (= monter à la montagne). Nous avons donc à faire à la grammaticalisation d'une opposition aspectuelle qui n'existe pas dans le système L1. Une telle situation empêche l'apprenant de s'appuyer sur sa langue maternelle dans son apprentissage de L2.

TYPE IV

Certains critères relatifs aux fonctions de communication permettent d'expliquer l'emploi, par L2, de plusieurs formes là où L1 n'en connaît qu'une seule. Nous ne prétendons pas qu'une approche différente, plus sémantique par exemple, ne soit pas également possible. Celle que nous présentons ici a toutefois l'avantage d'établir un pont entre système et emploi de la langue. Exemples :

Nos avisaron que las tiendas cerrarían el sábado.

Nos advirtieron que no tolerarían ningún error.

Les deux verbes principaux de ces phrases se traduisent en français par un seul :

Ils nous ont avertis que les magasins fermentaient samedi.

Ils nous ont avertis qu'ils ne toléreraient aucune erreur.

Le choix entre 'avisar' et 'advertir' n'est pourtant pas libre. Le premier verbe remplit une fonction contextuelle : le destinataire informe le destinataire qu'un événement va se produire. Quant au second verbe, il remplit une double fonction : contextuelle comme le premier, mais aussi et surtout conative : le destinataire prétend agir sur le destinataire en le menaçant de sanctions en cas d'erreurs de sa part.

On retrouve une situation semblable dans les deux exemples suivants :

Me preguntó la hora.

Me pidió un reloj.

Les deux verbes 'preguntar' et 'pedir' se traduisent par 'demander'

Il m'a demandé l'heure.

Il m'a demandé une montre.

On peut expliquer la différence de la manière suivante : 'preguntar' permet d'obtenir du destinataire une information, alors que 'pedir' permet d'obtenir un comportement.

L'apprentissage des verbes allemands 'fragen' et 'bieten' présente, pour des francophones, le même type de difficulté.

TYPE V

Les éléments grammaticaux que l'on désigne souvent par l'étiquette "traits de sélection" expliquent une part importante des problèmes d'apprentissage que nous examinons ici. Ces traits peuvent soit être neutralisés en L1 (tout en étant éventuellement pertinents dans d'autres secteurs du système), soit en être totalement absents. Voici d'abord quelques exemples représentatifs du premier terme de l'alternative :

A Juan le gusta el café.

A Juan le gusta Isabel.

Juan quiere el café.

Juan quiere a Isabel.

En français ces quatre phrases se traduisent au moyen du même verbe 'aimer'. En espagnol, il y a deux verbes, 'gustar' et 'querer'. Lorsque l'actant remplissant la fonction objective (dans la terminologie de Fillmore) contient le trait [-HUMAIN], l'emploi de 'querer' est impossible ; ou plutôt, le sens de ce verbe est alors modifié en 'vouloir'. Lorsque l'actant contient le trait [+HUMAIN] on est placé devant un choix : 'querer' désigne un sentiment personnalisé (amitié ou amour), 'gustar' un sentiment d'attraction moins marqué.

L'apprentissage de l'allemand 'lieben'/'gern haben' et de l'anglais 'love'/'like' présentent probablement une difficulté du même type.

Dans les deux exemples suivants :

El bar está en la Plaza Mayor.

La reunión es en la Plaza Mayor.

le choix entre les verbes 'estar' et 'ser' dépend des traits[+ CONCRET] du sujet. Lorsque celui-ci est un nom qui peut s'employer soit comme [+ CONCRET], soit comme [-CONCRET], le choix du verbe détermine l'interprétation:

La entrada { es a las ocho.
 { está en la calle principal. }

Le même problème se pose dans l'apprentissage, en allemand, de la différence entre deux verbes comme 'füllen' et 'erfüllen', qui correspondent tous deux au français 'remplir' :

"Seinen Magen erfüllen" est impossible parce que 'Magen' possède le trait [+ CONCRET].

Le problème de la traduction du verbe français 'apprendre' par 'aprender' ou 'enterarse' en espagnol, par 'lernen' ou 'erfahren' en allemand, peut se décrire lui aussi par le jeu de la neutralisation ou de l'activation de traits de sélection. Dans ce cas-ci, on pourrait utiliser l'opposition [+ EVENEMENT].

Nous illustrerons le second terme de l'alternative par les exemples suivants : en français, le verbe 's'arrêter' peut s'utiliser dans les deux phrases suivantes :

Le train s'arrête à chaque gare.

La forêt s'arrête au pied de la montagne.

En espagnol, seul le verbe de la première phrase pourra se traduire par 'detenerse'. Ce verbe n'admet en effet que des sujets désignant un être mobile. Nous n'avons pas trouvé d'exemple, en français, où le trait [+ MOBILE] jouerait un rôle pertinent dans le choix d'une forme.

TYPE VI

Les catégories grammaticales des syntagmes dépendant directement du verbe peuvent constituer des contraintes plus fortes en L2 qu'en L1 et, en conséquence, imposer des choix plus étroits. C'est ainsi que le français 'devenir' peut s'employer aussi bien lorsque l'attribut appartient à la catégorie du nom que lorsqu'il appartient à la catégorie de l'adjectif :

C'est devenu une plage à la mode.

C'est devenu insupportable.

En espagnol, le remplacement du nom par un adjectif entraîne obligatoirement une substitution du verbe. Les deux exemples ci-dessus se traduisent

respectivement par

Se ha convertido en una playa de moda.

Se ha vuelto insoportable.

Le même problème apparaît de manière très fréquente, quand on passe de l'espagnol au français, dans le choix des prépositions et conjonctions liant le verbe à son ou ses compléments. En français, ce choix est souvent déterminé simultanément par le verbe lui-même et par la catégorie grammaticale à laquelle appartient le complément. Cela apparaît, par exemple, dans les paires de phrases suivantes :

{ Le médecin lui défend la fumée.

{ Le médecin lui défend de fumer.

{ Il se rend compte de son erreur.

{ Il se rend compte qu'il a commis une erreur.

{ Nous irons en Italie.

{ Nous irons à Rome.

En espagnol, le choix de la préposition ou de la conjonction est déterminé, dans de tels cas, uniquement par le verbe. Il n'y a donc pas de différences, à cet égard, à l'intérieur de chaque paire de phrases :

{ El médico le prohíbe el tabaco.

{ El médico le prohíbe fumar.

{ Se da cuenta de su error.

{ Se da cuenta de que se ha equivocado.

{ Iremos a Italia.

{ Iremos a Roma.

TYPE VII

Il reste enfin un vaste ensemble de formes dont la situation "un verbe en L1 = plusieurs verbes en L2" s'explique par une distribution différente des traits sémantiques propres à chaque lexème. Cet ensemble étant fait de cas particuliers, il ne nous intéresse pas directement ici, et nous ne mentionnons son existence que pour mémoire. Exemple: Le champ sémantique du verbe français 'regretter' est fragmenté en allemand et en espagnol de telle façon qu'il se traduit dans la première langue par 'es tut mir leid' ou 'bedauern', et dans la seconde par 'sentir' ou 'echar de menos'.

CONCLUSIONS

Les analyses que nous venons de présenter prétendent seulement indiquer une direction de recherche. Une typologie des difficultés devrait pouvoir remplacer, dans les études portant sur l'apprentissage d'une L2 quelconque, les inventaires de "foncteurs" tirés directement de l'observation de la structure superficielle de L2. Il ne s'agirait donc plus de mesurer l'acquisition de formes précises comme telles, mais la maîtrise de difficultés définies en termes de relations universelles réalisées dans des formes particulières. Peut-être constaterait-on, par exemple, que le type I, qui implique une certaine conscience des rapports entre structures profonde et superficielle, représente une difficulté plus grande que le type VI, qui prend en considération seulement des notions très concrètes, etc.

Une telle approche permettrait de comparer l'apprentissage de plusieurs L2, à partir de plusieurs L1. Par exemple, les constatations faites à propos des types I et VI dans l'apprentissage de l'espagnol devraient être confrontées à celles que l'on ferait dans le cas de l'apprentissage de l'allemand ou de l'anglais. L'observation de divergences pourrait être interprétée comme une mise en question de notre analyse, et aboutir ainsi à une définition plus adéquate des difficultés. Cette possibilité d'ajustements successifs nous paraît particulièrement intéressante et distingue notre approche de la perspective essentiellement taxonomique d'une grande partie des recherches actuelles (surtout américaines) sur l'apprentissage.

Notre démarche se caractérise ainsi par une modification dans le choix des constantes : au lieu de partir d'un inventaire a priori de difficultés d'apprentissage sous forme de phénomènes linguistiques particuliers (foncteurs), et de mesurer le comportement d'un groupe d'apprenants, nous proposons de considérer comme variables aussi bien les difficultés que les comportements, le rôle de constante étant tenu par l'hypothèse d'une certaine indépendance de la relation comportement/difficulté par rapport à la relation L1/L2. Autrement dit, le critère de validité de la typologie des difficultés consisterait dans sa capacité à déceler des comportements identiques chez le francophone qui apprend l'espagnol, l'italophone qui apprend l'anglais, etc. (Il va de soi que de telles identités présupposent des conditions d'apprentissage relativement semblables).

Une telle hypothèse semble d'ailleurs raisonnable : la linguistique appliquée a réuni aujourd'hui assez de données expérimentales tendant à montrer que, fondamentalement, les difficultés d'apprentissage ne varient guère d'une langue à l'autre.

QUELQUES PROBLEMES LINGUISTIQUES A PROPOS DE LA CONSTRUCTION
DU CHAMP SPATIAL DANS LES TEXTES; INCIDENCES PEDAGOGIQUES.

par Gérard MERKT

Neuchâtel

Dans son essai "Tempus, besprochene und erzählte Welt",
H. Weinrich (1) note :

"Unsere alltäglichen Briefe sind gewöhnlich so beschaffen, dass an ihrem Anfang eine Orts- und Zeitangabe stehen. Ort und Zeit erscheinen als gleich wichtig. Auch in der Sprache verbinden wir gerne "Raum und Zeit" zu einem Begriffspaar und messen den beiden Begriffen in unserer Alltagsphilosophie die gleiche Bedeutung bei." (p. 9)

Ce n'est pas seulement dans les lettres que l'on indique toujours le lieu et la date, mais dans tout document relatant une action quelconque. Rares sont les romans et les nouvelles qui ne donnent pas dès les premières lignes une description du lieu et une indication du temps.

Qu'on reconnaisse à l'exemple de Kant ou de Hegel dans ces deux notions "les formes a priori de la perception sensible" qu'on les désigne comme Bergson "données immédiates de la conscience", force est de constater qu'elles sont présentes dans presque tous les textes et qu'elles constituent les coordonnées sur lesquelles se profilent toute action et toute expérience humaines.

Or, si le temps et l'espace ont nourri les réflexions des philosophes et des psychologues, il est curieux de constater que les linguistes se sont presque exclusivement penchés sur les problèmes de la temporalité, considérés comme beaucoup plus complexes, et partant infiniment plus dignes d'intérêt. Donnons encore la parole à H. Weinrich pour montrer quelles raisons les linguistes pouvaient bien avoir de mépriser ainsi l'espace au profit du temps (op. cit. p. 11) :

"Zur Bezeichnung des Raumes oder Ortes verfügen wir zwar in der Sprache über eine Fülle von Adverbien, eine unübersehbare Zahl von Ortsnamen, ferner die ganze Zahlenreihe, die mit Raummassen verbunden die genaueste Ortsangabe gestattet. Kein Geometer hat sich bisher beklagt, die Sprache liesse ihn bei der Festlegung eines genauen Punktes im Raum im Stich." (p. 11)

Que le géomètre ne se plaigne pas des insuffisances de la langue n'est pas de nature à nous surprendre. Il dispose en effet de techniques hautement précises pour représenter l'espace. En revanche l'usager d'une langue ne cesse d'être confronté à des problèmes d'expression s'il veut recréer par des moyens linguistiques l'espace, et y reporter des points d'observation particuliers.

(1) Harald Weinrich, Tempus, besprochene und erzählte Welt, Stuttgart, 1964

Mais avant d'aborder ces questions, examinons par quels moyens le champ spatial est représenté dans trois textes littéraires.

Le premier exemple, nous l'emprunterons à une nouvelle de G. Keller, "Romeo und Julia auf dem Dorfe", qui commence par ces lignes :

"An dem schönen Flusse, der eine halbe Stunde entfernt an Seldwyl vorüberzieht, erhebt sich eine weitgedehnte Erdwelle und verliert sich selber wohlbebaut in der fruchtbaren Ebene. Fern an ihrem Fusse liegt ein Dorf, welches manche grosse Bauernhöfe enthält..."

On pourrait appliquer à la représentation spatiale mise en oeuvre dans ce texte les principes élémentaires de la construction de l'espace que J. Piaget attribue à l'enfant (1) :

"L'enfant commence par construire et utiliser certains rapports élémentaires tels que le voisinage et la séparation, l'ordre, l'enveloppement et le continu, correspondant aux notions que les géomètres appellent "topologiques" et qu'ils considèrent également comme élémentaires du point de vue de la construction théorique de l'espace" (p. 11)

En effet, G. Keller procède par juxtaposition des éléments constitutifs de son champ spatial : un fleuve, une ville, une colline allongée, la plaine, au pied de la colline un village. Keller réalise une sorte de projection dans un espace à deux dimensions, bien clairement délimité par les repères qu'il y a minutieusement juxtaposés. Sous nos yeux se crée une sorte de relevé topographique.

Le texte suivant, emprunté à l'hymne "Ganymed" de Goethe révèle une construction toute autre du champ spatial :

.....

Ich komme! Ich komme!
Wohin? Ach, wohin?

Hinauf, hinauf strebt's,
Es schweben die Wolken
Abwärts, die Wolken
Neigen sich der sehnenen Liebe,
Mir, mir!

In eurem Schosse
Aufwärts,
Umfangend umfängen!
Aufwärts
An deinem Busen
Alliebender Vater!

(1) Jean Piaget, La représentation de l'espace chez l'enfant, Paris, 1947