

**L'INTERLANGUE ET LE CONTINUUM LINGUISTIQUE :
POLEMIQUE THEORIQUE DANS UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE**

par

Magali Marie Line Kronen

B.Ed, Simon Fraser University, 1989

**THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF
MASTER OF ARTS
in the Department of
French**

©Magali Marie Line Kronen 1993

SIMON FRASER UNIVERSITY

December, 1993

**All rights reserved. This thesis may not be reproduced in whole or in part, by
photocopy or other means, without the permission of the author.**

APPROVAL

Name: Magali Marie Line Kronen
Degree: Master of Arts
Title of Project: L'interlangue et le continuum linguistique :
polémique théorique dans une perspective
historique
Examining Committee:
Chair: J. Viswanathan

Marguerite Fauquenoy
Professor
Senior Supervisor

Barrie E. Bartlett
Associate Professor

Neville J. Lincoln
Professor
Department of Linguistics, SFU
External Examiner

Date approved

Dec. 10, 1993

PARTIAL COPYRIGHT LICENSE

I hereby grant to Simon Fraser University the right to lend my thesis, project or extended essay (the title of which is shown below) to users of the Simon Fraser University Library, and to make partial or single copies only for such users or in response to a request from the library of any other university, or other educational institution, on its own behalf or for one of its users. I further agree that permission for multiple copying of this work for scholarly purposes may be granted by me or the Dean of Graduate Studies. It is understood that copying or publication of this work for financial gain shall not be allowed without my written permission.

Title of Thesis/Project/Extended Essay

L'INTERLANGUE ET LE CONTINUUM LINGUISTIQUE
POLEMIQUE THEORIQUE DANS UNE
PERSPECTIVE HISTORIQUE

Author: _____

(signature)

MAGALI KRONEN

(name)

Dec 16, 1993.

(date)

Magali Marie Line Kronen

L'interlangue et le continuum linguistique :
Polémique théorique dans une perspective historique

ABSTRACT

Interlanguage and Continuum are two notions linked to the concepts of variation and change in language, which have been devised independently by theorists dealing with Second Language Acquisition and with the life cycle of Creole Languages. If the bringing together of Interlanguage and Continuum was inevitable, as attested in the relevant literature (1974-1983), the purpose of this tentative linking was to establish how the Continuum Theory could better explain the stages of development (or Interlanguages) in Second Language Acquisition, and, consequently, how the Continuum Theory could generate a better understanding of the underlying acquisition processes.

The purpose of this study is twofold. First, to determine, by means of a critical examination, whether the Continuum studies have actually reached the goal of better understanding Interlanguage, or whether Interlanguage research findings could maybe better explain the Continuum. Hence, we have studied the historical and chronological settings and the evolution of the notions of Interlanguage and Continuum, and we have described, from a critical viewpoint, their juxtaposition and the resulting polemic. Second, to study the possible implication of the ongoing argument on the classroom situation, more specifically as it relates to French Immersion and Programme Cadre.

Our analysis shows sufficient inherent similarities in the developmental stages of Creole Language formation, and Second Language approximate grammars to state that the notion of Continuum encompasses the notion of Interlanguage. The bringing together of these two concepts, however, provides no evidence that the Continuum Theory facilitates the understanding of Interlanguages, or that the study of Interlanguage informs the understanding of emerging languages. Indeed, as long as the linguists fail to have a better understanding of how a speaker acquires his first language, no real progress can

be made in Second Language Acquisition. Certainly, the discussion of Continuum and Interlanguage has been beneficial to Linguistic Theory in postulating variation as an integral parameter of any linguistic description. As well the discussion of Continuum and Interlanguage has benefited the field of Second Language Acquisition by showing the involvement of the learner in the process of learning a second language.

From a practical point of view, we conclude that the outcome of the polemic could yield valuable insights into the relationship between the acquisition of a second language by schoolage children and classroom situations. We propose that structured methodologies featuring direct teaching, as opposed to unstructured methodologies, can have very different results on the acquisition of a second language depending on the proportion of second language learners in the classroom and the presence or lack of presence of target language models in the classroom. In a classroom consisting primarily of second language learners, only one model, the teacher, provides input. In a mixed population favored with a large proportion of competent native speakers, age peers, in addition to the teacher, can act as models of the target language. We suggest that in French Immersion classes a structured setting could be more conducive to second language learning, while in Programme Cadre, with a significant proportion of target language speakers, an unstructured setting could be as favorable as direct teaching in French Immersion.

pour mon mari, Don
et à la mémoire de mon amie Ruth

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très chaleureusement notre directeur de thèse, Dr. Marguerite Fauquenoy, d'abord pour nous avoir fait découvrir un domaine de recherche passionnant puis pour avoir guidé notre travail par ses conseils, ses encouragements mais aussi ses critiques qui nous ont permis de travailler dans une optique d'excellence et de rigueur scientifique.

Notre gratitude va aussi au Département de Français de l'Université Simon Fraser pour nous avoir offert le cadre motivant nécessaire à la poursuite de nos études supérieures et à la Commission Scolaire de Delta ainsi qu'à M. Luc Lavoie pour toute l'aide technique dont nous avons pu bénéficier.

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	1
2. Historique de l'interlangue	7
2.1 Analyse contrastive	8
2.2 Analyse des erreurs	10
2.3 Théorie de l'interlangue	12
3. Historique du continuum	20
3.1 Influence de la sociolinguistique : émergence d'un nouveau cadre théorique	20
3.2 Continuum linguistique	27
3.3 Définitions : les pidgins et les créoles	28
3.4 Théories de la genèse des pidgins et des créoles	29
3.4.1 Monogénèse versus polygénèse	29
3.4.2 Théorie de l'hybridation	32
3.4.3 Théories du substrat versus superstrat	33
3.4.4 Théorie du bioprogramme	34
3.5 Processus de développement des pidgins et des créoles	35
3.6 Cycle de vie des pidgins	37
3.7 Continuum post-créole	39
4. Modèles théoriques de la variation	43
4.1 Modèles du continuum	48
4.1.1 Modèle de Labov	48

4.1.2	La « théorie des ondes » de Charles Bailey	53
4.1.3	Modèle de Bickerton	59
4.2	Modèles de l'interlangue	68
4.2.1	Analyse des morphèmes	68
4.2.2	Modèle de Krashen	74
5.	Rapprochement des théories de la variation linguistique et polémique	87
5.1	Théorie de Bickerton - pidginisation et créolisation : acquisition du langage et bioprogramme	88
5.2	Critiques formulées contre le bioprogramme	93
5.2.1	Transfert de L1 dans les pidgins et en acquisition d'une L2	94
5.2.2	Influence des substrats et l'hypothèse du bioprogramme	99
-	la position de Corne	99
-	la position de Singler	100
-	la position de Thomason et de Thomason et Kaufman	101
-	la position de Mufwene	102
5.3	Théorie de Schumann (première version) : pidginisation comme théorie de l'acquisition	103
5.3.1	Cadre conceptuel	104
5.3.2	Etude empirique	107
5.3.3	Enoncé de la théorie de la pidginisation	108
5.4	Théorie de Andersen : Comparaison des modèles de Schumann et Bickerton	112
5.4.1	Débat au sujet du rapport entre continuum et transfert	114

- Critique de Andersen par Gilbert concernant la notion de transfert dans l'acquisition des langues	115
- Critique de Andersen par Schumann toujours à propos de la notion de transfert	116
5.4.2 Critique de Andersen par Bickerton concernant l'opposition entre pidginisation de groupe et pidginisation individuelle	115
5.5 Polémique subséquente à la théorie de Schumann	116
5.5.1 Problèmes de terminologie : pidgin, pidginisation et acquisition naturelle d'une langue seconde	117
- Position de Meisel concernant la thèse du pidgin en L2	117
- Critique de Flick et Gilbert concernant l'hypothèse de Schumann sur la pidginisation	118
- Critique de Washabaugh et Eckman concernant l'hypothèse de Schumann sur la pidginisation	118
- Critique de McLaughlin concernant le rapport entre pidginisation et hybridation	120
5.5.2 Débat sur le rapport entre les notions de simplification, pidginisation et acquisition en L2	120
- Position de Traugott concernant la notion de simplification	121
- Position de Gilbert et Mack concernant la notion de simplification comme processus d'acquisition	121
- Critique de Corder : mise au point sémantique concernant la notion de simplification	123
5.5.3 Débat sur la notion de la langue en mouvement vers la langue cible : créolisation, décréolisation	125
- Thèse de Bickerton concernant la créolisation	125
- Thèse de Stauble concernant la décréolisation et l'acquisition d'une langue seconde	126

5.6	Théorie de Schumann (deuxième version) : révision de l'hypothèse de la pidginisation	126
5.7	Critique de Schumann (deuxième version) par Andersen	127
5.8	Théorie de Schumann (troisième version) : théorie de la pidginisation/acculturation comme théorie de l'acquisition	129
5.8.1	Cadre historique : mise en évidence de la notion de distance sociale et psychologique dans les travaux européens du projet de Heidelberg	130
5.8.2	Elaboration par Schumann de la théorie de l'acculturation comme théorie de l'acquisition	130
5.8.3	Confirmation de la théorie de Schumann par les travaux européens de Meisel	132
5.9	Reprise du débat sur la notion de simplification et acquisition en L2 dans le cadre de la théorie de la pidginisation/acculturation comme théorie de l'acquisition	133
5.9.1	Position de Meisel concernant la notion de simplification en tant que processus psychologique	133
5.9.2	Position de Stauble : élaboration de la théorie de Meisel	134
5.10	Théorie de Schumann (quatrième version) : révision de la théorie de la pidginisation/acculturation à la lumière des travaux de Meisel et Stauble	136
5.10.1	Position de Schumann et Stauble concernant la dépidginisation, la décréolisation et l'acquisition d'une langue seconde	136
5.10.2	Critique de Eckmann et Washabaugh concernant la position de Schumann et Stauble	137
5.10.3	Critique de Rickford concernant le rapprochement entre pidginisation et acquisition en L2 : difficultés méthodologiques	137
5.11	Reprise du débat sur la notion de langue en mouvement vers la langue cible dans le cadre de la théorie de la pidginisation/acculturation	138
5.11.1	Elaboration par Andersen de la théorie de Schumann (quatrième	

version)	141
5.11.2 Elaboration par Valdman de la théorie d'Andersen : introduction de la notion de vernacularisation	140
5.11.3 Critique de Bickerton concernant la « nativisation » et la « vernacularisation »	141
5.12 Tenants et aboutissants de la polémique	142
5.12.1 Synthèse d'Andersen concernant les points non résolus du débat	143
5.12.2 Synthèse des débats : une polémique pour quoi faire?	144
5.12.3 Retombées de cette polémique	150
6 Conclusion	153
Bibliographie	162

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Continuum développemental et continuum de restructuration	37
Figure 2. Stratification par classe en fonction de la fréquence d'utilisation d'une variable	50
Figure 3. Représentation schématique de la propagation des ondes de changement sur une échelle implicationnelle	55
Figure 4. Schéma partiel d'une échelle implicationnelle à valeurs multiples	56
Figure 5. Schéma explicatif du recoupement des ondes dans leur propagation	57
Figure 6. Schéma de la représentation de la variation sur une échelle implicationnelle	58
Figure 7. Schéma d'une grille implicationnelle selon Bickerton	62
Figure 8. Echelle à 3 valeurs de Sankoff dans son étude du QUE avec des environnements indiqués par Bickerton	64
Figure 9. Distribution de tu/fu chez les locuteurs selon 3 environnements	65

Découvrir les mécanismes d'acquisition des langues¹, voilà un sujet qui a captivé l'attention des philosophes et des chercheurs, de l'Antiquité à nos jours, avec une intensification de la recherche au XIXème et au XXème siècles. A partir des années soixante, plusieurs linguistes intéressés aux problèmes de didactique des langues remettent en question la validité du cadre de la théorie linguistique « classique » (structurale, générative etc.). En effet, cette théorie présuppose l'homogénéité de la langue (cf. Saussure) et ne décrit que la compétence d'un locuteur-auditeur idéal (Chomsky (1965)), à partir d'une grammaire qui ne tient pas compte de la variation comme fait inhérent de la structure des langues. Il faudra attendre les études en dialectologie, en sociolinguistique et en créolistique pour que l'on accepte les faits de variation et que l'on s'efforce de les décrire dans le cadre d'une théorie. Sous l'influence de ces études et en fonction des nombreux faits de variation mis à jour, le début des années soixante-dix signale une intense poussée au niveau théorique et méthodologique. Ainsi, les études empiriques sur les créoles et celles sur l'acquisition des langues relèvent, d'une part, des similarités dans certaines structures grammaticales apparaissant dans les grammaires pidgins-créoles et celle du langage infantin et, d'autre part, des similarités dans les processus d'acquisition/création des langues² comme, par exemple, les changements développementaux caractérisant les divers stades de l'acquisition d'une langue. Il semblait alors que les processus de pidginisation, de créolisation et de décréolisation pouvaient servir à expliquer les phénomènes de la variation dans l'acquisition/création des langues. De ce fait, on commença à élaborer des modèles permettant de décrire les faits de variation : en linguistique appliquée, on devint plus conscient des erreurs faites par les apprenants manifestant également des faits de

¹ Nous considérons ici comme synonymes les termes « acquisition » et « apprentissage ». Par acquisition, nous entendons à la fois l'acquisition d'une langue dans un milieu naturel (apprentissage non-guidé) ou l'acquisition en milieu institutionnel (enseignement guidé). Plus tard, au chapitre 4, nous présenterons la distinction faite par Krashen entre « acquisition » et « apprentissage ».

² Il s'agit ici du rapport entre l'émergence d'une langue à partir d'un pidgin (création) et celle découlant de l'acquisition d'une L2 (acquisition).

variation et on proposa des grammaires approximatives visant à décrire et à analyser les stades intermédiaires (ou interlangues) présents chez l'apprenant lors de l'acquisition d'une L2 (Nemser, Corder, Selinker); dans le domaine des études pidgins/créoles, on élaborait des grammaires polylectales et implicationnelles (cf. Labov, Bailey et Bickerton) pour chercher également à décrire les faits de variation découverts dans la langue des locuteurs se répartissant sur un continuum de lectes (DeCamp (1971); Bickerton (1975)) allant du basilecte à l'acrolecte.³

Ces deux manières d'envisager la variation (selon le continuum ou l'interlangue), pouvaient-elles être rapprochées? Certains auteurs l'ont cru (Bickerton et Schumann) et ils ont décidé de rapprocher les notions du continuum et de l'interlangue parce que le cycle de vie des langues créoles leur paraissait comparable aux grammaires approximatives dans l'interlangue. Ce rapprochement était historiquement inévitable et il s'est fait à la suite d'études, indépendantes les unes des autres, mais qui mettaient toutes en évidence certaines structures grammaticales apparaissant dans les langues pidgins/créoles et le langage infantin et perçues comme la conséquence de processus d'acquisition similaires :

If one takes a broad view of acquisition, it is not difficult to see why it is attractive to compare child language, pidgins and creoles and second language acquisition. One could argue that in so far as all cases of language acquisition have to do with changes in developing systems in real time, there must be some similarities (Romaine (1988:204)).

Mais ce rapprochement n'a pas donné un consensus général; au contraire, cela a soulevé une polémique sur la validité d'une telle comparaison comme l'envisageaient Bickerton et Schumann.

Indépendamment de la querelle qui agite les créolistes et les linguistes, un psycholinguiste réfléchit à son tour au problème de l'acquisition dans une perspective pédagogique. Il s'agit de Krashen qui, au début des années quatre-vingt, établit une

³ Le basilecte est la langue la plus éloignée de la langue cible, alors que l'acrolecte est la langue qui s'en rapproche le plus.

« théorie générale » de l'acquisition en L2. Cette « théorie » n'est pas en soi une théorie linguistique, mais elle mérite qu'on s'y attarde parce qu'elle essaie d'expliquer la variation en L2 à partir de processus internes et qu'elle propose une vision de l'interlangue sur un continuum grammatical *i+1*. Krashen s'appuie sur de nombreuses recherches faites sur l'ordre d'acquisition de certains morphèmes (Dulay et Burt (1974); Bailey, Madden et Krashen (1974); Larsen-Freeman (1975)), pour établir cinq hypothèses sur lesquelles repose sa « théorie » (cf. 4.2.2).

1.1 Objectifs de la thèse.

Compte tenu des divers mouvements de pensée qui se sont manifestés au sujet de la notion de variation linguistique, l'objectif de notre travail est double. D'abord, nous cherchons à établir, si le rapprochement qui a été effectué était justifié et si, véritablement, le résultat de l'analyse du continuum pouvait servir à mieux comprendre les phases de l'interlangue. N'était-il pas tout aussi possible d'imaginer, comme l'a suggéré Gilbert (1981), que les processus de l'interlangue (cf. notion de transfert) puissent expliquer le dynamisme du continuum. Nous nous proposons ensuite d'étudier quelles sont les implications des différentes théories de l'interlangue (celles émanant du rapprochement avec le continuum et celle proposée par Krashen (*i+1*)) pouvant être utilisables dans le cadre de la salle de classe, dans les programmes de l'« immersion française » et du « Programme Cadre »⁴ en Colombie-Britannique.⁵

Comme fil directeur de notre analyse, nous proposons une série de huit questions, qui ont été perçues, dans la littérature spécialisée traitant de la variation,

⁴ Les programmes de l'« immersion française » en Colombie Britannique représentent un enseignement en français de la Maternelle au grade 12 avec deux points d'entrée dans le programme : Immersion précoce (entrée en Maternelle), Immersion tardive (entrée en sixième année - grade 6). L'enseignement est à 100% en français en Maternelle, Première (grade 1), Deuxième (grade 2) et décroît jusqu'à 20% d'enseignement en français en Douzième année).

Le « Programme Cadre » offre un programme en français pour les enfants dont au moins l'un des parents est de souche francophone, qui possède encore l'usage, même minime de la langue française et pour lesquels l'enseignement en français est protégé par la Charte des Droits. Cependant, ces enfants peuvent avoir été élevés dans une langue autre que le français et ne pas en posséder un usage adéquat en entrant à la Maternelle.

⁵ En terminologie française, on distingue entre méthodologie des langues étrangères et méthodologie des langues secondes : on considère une langue étrangère, contrairement à une langue seconde, n'est pas parlée dans la communauté linguistique où l'apprenant se trouve.

comme étant des questions à résoudre pour faire avancer la recherche et nous examinons quelles réponses ont été données à ces questions.

1) Quels sont les processus et les stratégies entrant en jeu dans l'acquisition/création des langues?

2) Faut-il tenir compte des stades intermédiaires représentant le développement variable de la langue et les décrire?

3) Dans l'affirmative, comment décrire la grammaire de l'apprenant en tenant compte des faits de variation?

4) L'acquisition d'une langue seconde se fait-elle de façon semblable à celle d'une langue maternelle et selon les mêmes étapes de développement?

5) L'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel est-il comparable à celle d'une langue apprise en milieu institutionnel?

6) Quelles sont les conditions favorisant ou freinant cette acquisition?

7) Est-il possible de rapprocher tous les phénomènes d'acquisition dans le cadre d'une théorie linguistique qui engloberait tous les faits de variation linguistique en langue maternelle (L1), en langue seconde (L2)?

8) La situation d'enseignement (type d'enseignement, méthodologie, pourcentage d'apprenants en L2/natifs, présence ou absence de l'input) permet-elle d'accélérer l'apprentissage de L2 en salle de classe?

1.2 Procédures et démarche d'analyse

Pour cerner l'évolution des idées dans les domaines de la linguistique appliquée et de la didactique des langues d'une part, de la sociolinguistique et des études créoles d'autre part, il sera nécessaire de présenter l'historique de la notion de l'interlangue (chapitre 2) et de celle du continuum (chapitre 3). Puisque la question posée par les auteurs que nous avons étudiés est de savoir en quoi la théorie du continuum peut aider à étudier l'interlangue, il apparaît donc opportun de commencer par l'étude de l'interlangue. S'il est pertinent de commencer par l'historique de l'interlangue, parce que ce mouvement d'idées baigne dans la linguistique structurale, en revanche, lorsqu'il

s'agira de présenter les modèles théoriques, il sera plus efficace de présenter en premier lieu ceux du continuum, car ils ont influencé certains modèles plus récents de l'interlangue (chapitre 4). Nous présentons donc d'abord les modèles théoriques des grammaires polylectales et implicationnelles (Labov, Bickerton) et la « théorie des ondes » (« wave theory ») de Charles Bailey car ces modèles tiennent compte de la variation et du changement dans la description des langues. En acquisition des langues, nous présentons le modèle de l'analyse morphémique (Brown en L1; Dulay et Burt en L2), ainsi que le modèle de Krashen, qui lui aussi propose une « théorie » de l'interlangue.

Nous n'avons pas retenu les nombreux modèles strictement psycholinguistiques ou neurolinguistiques en L2, car ils ne se prêtent pas à une comparaison pertinente avec les modèles du continuum. Il en va de même des modèles de Ellis et de McLaughlin, parce que ceux-ci ne décrivent pas le cadre d'une théorie linguistique générale de l'acquisition des langues à la différence de la théorie proposée par Krashen. Nous n'avons pas non plus retenu le modèle de Beryl Bailey concernant le créole de la Jamaïque, parce qu'elle n'a pas réussi à proposer un modèle d'ensemble et que, d'autre part, son analyse, dans le cadre de la théorie transformationnelle « classique », ne tient pas compte de la variation : si elle tente de décrire différents lectes, elle ne propose pas un continuum linguistique. Elle se contente d'établir le nombre de règles de transformation permettant de passer d'un lecte à l'autre. Il s'agit donc là d'un modèle statique et non pas dynamique comme ceux qui nous concernent dans le cadre de notre analyse.

Une fois présentés les notions d'interlangue, de continuum et les modèles théoriques, nous procédons à la comparaison de ces deux notions. Nous présentons le rapprochement entre les théories de l'interlangue et du continuum avec la polémique terminologique que celui-ci a engendrée ainsi que son influence au niveau de la théorie linguistique (chapitre 5). Enfin, nous tentons d'explorer certaines retombées pratiques de cette discussion dans la perspective de la didactique du français langue seconde/étrangère en Colombie Britannique (cf. conclusion).

1.3 Cadre historique du travail

1971 représente la naissance des études sur l'interlangue (cf. Selinker (1972)) à la suite d'une remise en question des méthodes contrastives appliquées à la pédagogie des langues secondes (Weinreich (1953) et Lado (1957)). Egalement en 1971, le sociolinguiste Hymes développe la notion du continuum linguistique et la relie à la notion du cycle de vie des pidgins et des créoles. Ces deux approches se veulent dynamiques et s'intéressent à décrire la variation linguistique et les processus d'acquisition/création.

1974 et 1975 signalent le rapprochement des études créoles et des études en acquisition des langues secondes (Schumann et Bickerton et plus tard Andersen (1981) pour une comparaison entre les études de ces deux auteurs) afin d'établir une théorie générale de l'acquisition des langues qui tiendrait compte de tous les phénomènes de variation linguistique, qu'ils soient en acquisition des langues ou propres à l'évolution des langues.

Les années qui suivent et qui culminent en 1979⁶ donnent lieu à un foisonnement de critiques de la part des créolistes comme des didacticiens concernant la validité du rapprochement entre l'interlangue et le continuum linguistique et remettant en cause l'apport des études créoles pour l'établissement d'une théorie linguistique de la variation.

Pour documenter notre analyse de ce rapprochement et de la polémique subséquente, nous exploitons les publications des auteurs dans ce domaine entre les années 1974 et 1983, période durant laquelle se concentre l'essentiel de la discussion. Cependant, si la polémique se concentre sur une période d'une dizaine d'années, il faut aller au delà et en deçà de cette tranche historique pour pouvoir en apprécier les tenants et les aboutissants.

⁶ En 1979, une conférence à Los Angeles a permis aux chercheurs en études créoles et en linguistique appliquée de débattre de la valeur de ce rapprochement. En 1983, Andersen a publié l'essentiel de cette polémique.

La théorie de l'interlangue, développée au début des années soixante-dix, signale un nouveau courant de pensée en réaction à la théorie néo-béhavioriste de l'apprentissage et à l'analyse contrastive. Corder (1971), Nemser (1971 b) et Selinker (1972), dans des études indépendantes, émettent l'hypothèse que l'apprentissage d'une langue n'est pas passif, mais en fait un processus actif où l'apprenant révisé constamment ses systèmes de grammaire sous-jacents, en les rapprochant de ceux de la langue cible. Ainsi Corder parle de « dialectes idiosyncratiques » car chaque individu met en jeu un ensemble de règles particulières; Nemser parle de « systèmes approximatifs » pour mettre l'emphase sur la déviance par rapport aux normes de la langue cible; Selinker nomme ces systèmes « interlangues », systèmes fondés sur l'output de l'apprenant en langue seconde. Le terme « interlangues » (IL) prévaudra dans la littérature.

Selon Skinner (1957), le fondateur du néo-béhaviorisme, l'acquisition d'une langue s'expliquait par la formation d'automatismes établis par imitation en réponse à des stimuli (reprise de la théorie béhavioriste) et surtout par des renforcements positifs ou négatifs (la réponse de l'apprenant est récompensée ou punie et corrigée jusqu'à ce que la bonne réponse soit obtenue). La théorie de la formation des automatismes représentait une théorie générale de l'acquisition qui pouvait s'appliquer selon Skinner, à l'apprentissage des langues premières (L1) ou secondes (L2).

En langue première, l'enfant imite la langue des adultes qui le récompensent pour le bon usage de celle-ci ou qui le corrigent. L'enfant développe ainsi une connaissance des structures de la langue et de ses automatismes.

Les chercheurs appliquent cette théorie à l'acquisition des langues secondes. L'imitation et le renforcement sont les moyens d'identifier les associations stimuli-réponses qui constituent les automatismes en L2. Cette théorie permet de mettre à jour et d'expliquer les erreurs des apprenants, comme sous-produits de la formation des automatismes, par l'influence de L1 sur L2 (transferts de langue).

On attribue les erreurs de l'apprenant à l'interférence de la langue maternelle sur la langue cible les habitudes linguistiques déjà acquises handicapent, en L2,

l'apprentissage de nouveaux automatismes. L'interférence est vue comme le résultat d'une inhibition pro-active. La théorie behavioriste prédit les transferts de langue transfert positif de L1 à L2 lorsque L1 et L2 partagent les mêmes automatismes et négatif dans le cas contraire. Donc, les différences entre L1 et L2 créent des difficultés qui engendrent des erreurs, alors que les similarités facilitent l'apprentissage. Les erreurs sont jugées non-désirables et il s'agit pour les chercheurs de prédire quand ces erreurs vont avoir lieu, d'où l'émergence de l'« analyse contrastive » (Lado (1957)) pour répondre au désir des enseignants en L2 d'enseigner à partir de méthodes plus efficaces.

2.1 L'analyse contrastive

Dans les années soixante, la majorité de la recherche en langue seconde se fait dans le cadre de l'analyse contrastive. James (1980:27) note ainsi l'objectif de cette méthode :

Contrastivists see it as their goal to explain certain aspects of L2 learning. Their means are descriptive accounts of the learner's L1 and L2 to be learnt, and techniques for the comparison of these descriptions. In other words, the goal belongs to psychology while the means are derived from linguistic science.

L'analyse contrastive a donc pour but d'identifier les similitudes et les différences existant entre deux langues, afin de prédire les difficultés que rencontrerait l'apprenant de la langue L2. Ceci a des répercussions sur le plan didactique, au niveau des programmes de cours qui mettent en évidence les difficultés que l'apprenant doit surmonter.

Cette théorie repose sur deux composantes, l'une psychologique et l'autre linguistique :

1) La composante psychologique est représentée par « l'hypothèse de l'analyse contrastive ». Cette hypothèse donne lieu à deux modèles (Wardhaugh (1970)), l'un fondé sur une hypothèse forte, l'autre sur une hypothèse faible. Selon la position forte,

l'analyse contrastive permet de prédire les erreurs en identifiant les différences entre la langue cible et la langue maternelle. La seule cause d'erreurs est le transfert de L1 à L2. En revanche, selon la position faible, l'analyse contrastive permet, non pas de prédire les erreurs, mais d'identifier celles qui sont le résultat d'interférences. Cette hypothèse (« l'analyse des erreurs ») reconnaît implicitement que toutes les erreurs présentes dans un corpus ne sont pas des cas de transferts et de ce fait ne peuvent pas être expliquées par l'interférence de L1. Alvarez (1989:59) note la distinction entre ces deux hypothèses « L'analyse contrastive opère au niveau du système; l'analyse des erreurs se fait au niveau des manifestations du discours ». L'hypothèse forte veut prédire les fautes que les apprenants en L2 pourraient faire, tandis que l'hypothèse faible veut les expliquer une fois qu'elles sont faites par l'apprenant.

2) L'aspect linguistique de la théorie soulève le problème du choix des modèles de grammaire pour comparer deux langues. Le modèle le plus fréquemment choisi est celui des structuralistes (Bloomfield (1933)) parce qu'il offre un cadre de description scientifique fondé sur une description des différentes catégories qui décrivent les structures de la langue. Cependant, comme le mentionne Alvarez (1989:57), l'analyse contrastive peut reposer sur d'autres théories linguistiques « [...] il peut y avoir autant d'analyses contrastives qu'il y a de théories linguistiques », ce qui peut mener à des conclusions fort différentes et compliquer le travail du didacticien. Par conséquent, « [...] les analyses contrastives n'ont de valeur que si la L1 et la L2 sont étudiées sur la base de la même théorie linguistique » (ibid.).

Cependant, ces modèles qui ne reposent sur aucune recherche empirique préalable, sont loin de décrire correctement la réalité de l'apprentissage d'une langue L2. Ils surestiment et sous-estiment à la fois les difficultés d'apprentissage. Ils prévoient des difficultés là où l'apprenant n'en éprouve aucune et sont incapables de prévoir correctement les difficultés que rencontre l'apprenant en L2 dans la salle de classe. Ceci est la conséquence d'une équation erronée entre difficultés d'acquisition et différences entre les langues. En effet, les difficultés représentent un concept d'ordre psychologique, alors que les différences entre les langues sont du domaine linguistique.

De plus, ces modèles expliquent l'acquisition de la langue seconde et les

erreurs par le seul processus du transfert de la langue maternelle à la langue seconde. Ils sont toutefois inefficaces, car ils ne peuvent pas expliquer la similarité des erreurs ou des types d'erreurs que font les apprenants d'une langue seconde, dont les langues maternelles sont d'origine très diverses. Par ailleurs, si l'existence d'erreurs de non-interférence était déjà reconnue par de nombreux adhérents de l'hypothèse contrastive (cf. Richards (1971)), il fallait encore prouver que seule l'interférence pouvait, ou non, expliquer la plupart des erreurs (cf. Dulay et Burt (1974)).

De l'échec de l'approche contrastive émerge l'idée qu'il fallait plutôt partir des fautes réalisées, ce qui sera effectué dans le cadre de l'analyse des erreurs.

2.2 L'analyse des erreurs

Richards (1973) caractérise ainsi le champ de la recherche : « The field of error analysis may be defined as dealing with the differences between the way people learning a language speak, and the way native speakers of the language use the language » (Oller and Richards (1973:114)).

En analyse contrastive, on pensait que la systématisme présente dans la langue de l'apprenant était essentiellement celle de la langue maternelle de l'apprenant et que celui-ci créait un nouveau système de la langue cible en remplaçant, de façon appropriée, les structures de L1 par des structures de la langue cible. Les données qui n'entraient pas dans ce système étaient considérées comme non systématiques. Une révolution contre l'analyse contrastive s'opère lorsque Richards (1971) présente une longue liste d'erreurs qui, de toute évidence, ne pouvaient pas être dues à un transfert de la langue maternelle. Richards classe ces erreurs par leurs types, montrant ainsi qu'elles sont systématiques par nature.

Corder, en 1971, adopte une vue chomskyenne de l'acquisition du langage et émet l'hypothèse que la langue de l'apprenant doit être considérée comme un « dialecte idiosyncratique » (1971:150), c'est-à-dire un idiolecte systématique, car il a ses propres règles. Mais ces règles ne peuvent être découvertes que par des méthodes d'analyse qui s'éloignent des méthodes introspectives de Chomsky. Corder (1973) suggère que la

récolte de données soit faite par élicitation de jugements de grammaticalité, mais aussi par l'observation de la performance communicative de l'apprenant. La langue de l'apprenant doit être considérée comme systématique, instable (elle change avec le temps) et créative (elle a ses règles particulières).

Les données sont étudiées à partir de recherches faites sur des apprenants de langue maternelle d'origine variée, afin de prouver la systématique dans le développement de la langue et pour trouver les processus communs d'apprentissage de la langue seconde. Les erreurs sont classées en catégories grammaticales et enfin elles sont expliquées. Ces études donnent elles-mêmes lieu à de nouvelles recherches comme l'étude des erreurs « intralinguales »⁷ et « développementales »⁸ de l'apprenant (Richards (1971)), et l'identification des causes psycholinguistiques de ces erreurs (cf. Richards (dir.)(1974)).

Mais l'analyse des erreurs présente six faiblesses que Schachter et Celce-Murcia (1977:443-444) identifient ainsi :

a) Par son focus, l'analyse des erreurs ne produit que des descriptions partielles de l'interlangue et, de ce fait, elle ne décrit pas ce que le locuteur fait bien;

b) Les analystes classent les erreurs subjectivement et sous-estiment parfois la langue maternelle comme source d'erreurs à cause du manque de familiarité des chercheurs avec les langues étudiées;

c) Souvent les études ne sont pas quantifiées et, celles qui le sont, aboutissent parfois à de fausses conclusions dues à l'utilisation de fréquences absolues dans les calculs;

d) Les causes des erreurs sont mal identifiées, ce qui est dû, selon Dulay, Burt et Krashen (1982), au désir des chercheurs de décrire et de classer les erreurs simultanément. Burt suggère que les erreurs soient d'abord décrites, par exemple, par rapport au domaine linguistique (ordre des mots, morphologie, lexique etc.) ou par « la

⁷ Les erreurs « intralinguales » sont « causées par les irrégularités internes de la langue cible » (G. Alvarez (1989:59)).

⁸ Les erreurs développementales sont dues à des phénomènes de surgénéralisation qui consistent « [...] à appliquer des règles de régularisation à des constructions irrégulières » (G. Alvarez (1989:59)).

stratégie de surface » (omission, addition, malformation ou mauvais ordre). C'est alors que les causes des erreurs peuvent être identifiées;

e) Les recherches faites à partir de cette méthode ont un corpus biaisé, avec trop d'exemples provenant d'apprenants parlant la même langue maternelle, ou de certains types de sujets, ou de certains types de données qui excluent la possibilité de généralisations;

f) En mettant l'emphasis sur ce que l'apprenant a fait comme erreur, l'analyse des erreurs a oublié d'étudier les cas où l'apprenant évite d'utiliser une construction ou une autre en L2 à cause de leur difficulté.

Si les critiques de (b) à (e) représentent les défauts des recherches et non pas celles de la théorie, il faut malgré tout dire que l'analyse des erreurs se consacre à déterminer la nature d'une forme par rapport à ce qu'elle aurait dû être dans la langue cible et qu'elle n'explique donc pas les processus d'acquisition de la langue seconde.

La théorie de l'analyse contrastive était statique de par sa nature, elle s'intéressait à expliquer l'acquisition d'une langue seconde, phénomène psycholinguistique, par les seuls moyens linguistiques de la description et de la comparaison des langues. Ce faisant, cette théorie s'est concentrée sur les formes des deux langues à comparer, mais elle ignorait les langues dans leur processus de création (interlangue) et les apprenants en L2.

La théorie néo-béhavioriste perd progressivement de son prestige et le mentalisme la remplace alors comme base théorique de l'acquisition des langues. C'est dans ce cadre théorique que va naître la « théorie de l'interlangue » (Selinker (1972)).

2.3 La théorie de l'interlangue

En 1959, Chomsky, dans sa revue critique du livre *Verbal Behavior* de Skinner (1957), avait déjà attaqué le béhaviorisme comme théorie de l'apprentissage des langues.

Il attaque la base psychologique de la théorie condamnant l'extrapolation des études du comportement animal faites dans des conditions de laboratoire à l'acquisition

des langues dans des conditions naturelles. De plus, il rejette les concepts de l'imitation et du renforcement comme inadéquats, d'une part, car l'enfant ne peut imiter qu'en fonction de sa compétence actuelle (en effet un jeune enfant a une mémoire à court terme trop limitée pour effectuer l'imitation d'une longue phrase), d'autre part, car les parents ne corrigent pas les erreurs de leurs enfants si celles-ci ne nuisent pas au sens du message. Chomsky critique aussi cette théorie parce qu'elle ne tient pas compte de la créativité de l'apprenant.

Pour Chomsky, la connaissance de la langue maternelle par l'enfant provient d'une grammaire universelle qui spécifie la forme essentielle que toute langue naturelle pourrait prendre. La *grammaire universelle* est définie comme un ensemble de principes linguistiques innés qui comprennent « l'état initial » (« initial state ») et qui contrôle la forme que vont prendre les phrases d'une langue donnée. De plus, un ensemble de processus de découvertes fait partie intégrale de la grammaire universelle et permet de relier les principes de cette grammaire aux données linguistiques primaires obtenues par l'exposition à une langue naturelle (« input »). Ce mécanisme d'acquisition (« Language Acquisition Device ») qui contient la grammaire universelle ne peut être activé que par la présence d'un « input » qui, lui, ne joue aucun rôle dans le processus de l'acquisition (quel que soit l'« input », riche ou pauvre, le mécanisme d'acquisition élaborera la grammaire de la langue donnée).

Cette attaque a pour but d'affirmer les vues mentalistes de l'acquisition par rapport à l'approche empirique des behavioristes. Ces critiques, dirigées vers l'acquisition des langues maternelles, s'appliquent aussi à l'acquisition des langues secondes. Alors, si l'apprentissage d'une langue seconde ne peut s'expliquer par la formation d'automatismes, la notion d'interférence, notion centrale de la théorie non-behavioriste, perd sa raison d'être.

Lenneberg (1967) appuie les critiques de Chomsky et ajoute un point de vue biologique à la théorie de l'acquisition des langues. Il met l'emphase sur les prérequis biologiques du langage. Le cerveau de l'enfant est adapté au processus de l'acquisition de la langue, mais sa capacité d'acquisition est maximale avant la puberté. Selon Lenneberg, c'est la *période critique* de l'apprentissage d'une langue (période entre l'âge

de 2 ans et l'âge de la pré-puberté, aux alentours de 10 ans). La capacité pour l'acquisition de la langue est innée, c'est un attribut biologique. Lenneberg explique que la perte de la plasticité du cerveau à partir de la puberté engendre l'acquisition incomplète d'une langue seconde par les adultes comparé à l'acquisition complète en L1 par les enfants.⁹

L'enfant accroît sa connaissance de la langue en testant ses hypothèses. Il fait la relation entre sa connaissance innée des relations grammaticales de base avec les structures de surface des phrases de la langue qu'il est en train d'apprendre. Il résulte que l'enfant augmente sa compétence en L2 par « des approximations successives en passant par différentes étapes » (Mc Neill (1966:61)).

Les mentalistes voient donc l'acquisition de la langue comme un processus universel qui implique l'établissement de la séquence du développement langagier de l'enfant (description) et la mise en évidence des facteurs qui déterminent comment s'effectue l'acquisition (explication). A l'appui de nombreuses études empiriques, cette théorie vient jeter de nombreux doutes sur la validité de l'analyse contrastive.

En 1973, Dulay et Burt font une étude empirique qui vise à vérifier ou contredire l'exclusivité du transfert dans l'« hypothèse de l'analyse contrastive ». Elles calculent les fréquences des différents types d'erreurs faites par des enfants espagnols apprenant l'anglais et arrivent à la conclusion qu'un très petit nombre d'erreurs est lié au transfert de langue (3%). Elles en déduisent que les enfants n'organisent pas la langue seconde sur la base de transferts ou de comparaisons avec la langue maternelle, mais qu'ils ont l'habileté de construire la langue L2 comme la langue L1. Cette étude signale

⁹ La notion de la période critique a fait l'objet d'une polémique acerbe et fait encore couler beaucoup d'encre. Certains auteurs considèrent que la différence dans l'acquisition en L2 entre enfants et adultes est due à des facteurs biologiques, d'autres considèrent que ce sont les méthodes d'instruction, l'attitude, la motivation et d'autres facteurs affectifs. Pour ces derniers, une manipulation adéquate de ces paramètres peut engendrer, chez l'adulte, une compétence en L2 égale à celle en L1.

D'autre part, les études de l'acquisition des morphèmes par Dulay et Burt (1974) ont montré que les erreurs développementales en L2 sont semblables à celles en L1 et que le développement de la grammaire en L2 se fait de façon systématique en respectant des contraintes et des propriétés d'organisation, ce qui semble prouver que la grammaire universelle est accessible aux adultes bien après la puberté. Malgré tout, des études en acquisition de la phonologie en L2 montrent que le concept de la période critique de Lenneberg semble adéquat, ce qui n'a pas été définitivement prouvé pour les études syntaxiques. Certains auteurs rejettent même le concept de l'accès à la grammaire universelle par des adultes et justifient l'acquisition par la mise en jeu de processus cognitifs de résolution de problèmes (pour une discussion élaborée sur la période critique et l'accessibilité de la grammaire universelle par les adultes, cf. Flynn et Manuel (1991), Birdsong (1991), Felix (1991), Schachter (1991)).

un désintérêt général au sujet de la validité de la stricte interprétation de l'analyse contrastive, c'est-à-dire la possibilité de prédire les erreurs de l'apprenant d'une L2.

Le terme « interlangue » a été utilisé pour la première fois par Selinker (1972). L'*interlangue* est définie comme un système en lui-même, qui peut être analysé sans référence à la langue maternelle ou à la langue cible. Ce système est vu comme systématique de par la nature des opérations faites par l'apprenant, que ce soit transfert de langue, transfert d'apprentissage, simplification/« complexification ». Ces opérations expliquent aussi la présence d'erreurs et de certains types d'erreurs ainsi que la présence de séquences linguistiques développementales (interrogation, négation, relativisation). Pour Selinker, les stratégies utilisées dans l'acquisition de L2 par l'apprenant sont essentielles à la théorie de l'interlangue. En effet, les erreurs peuvent être classées en fonction de ces stratégies cognitives et démontrent ainsi *la systématisme* de l'interlangue.

De par sa définition, le terme de l'interlangue implique la présence de deux types de systèmes d'abord le système structuré de l'apprenant à un stade donné de son développement, soit une interlangue et, d'autre part, une série de systèmes interconnectés qui forment ce que Corder (1967:169) appelle le syllabus interne de l'apprenant (« built-in-syllabus »), soit la notion de *continuum en interlangue* (Corder (1977)).

Les hypothèses qui sous-tendent la théorie de l'interlangue, déjà émises par Nemser en 1971, touchent à trois points particuliers et vont servir de points de départ à de nombreuses recherches empiriques :

- (1) A tout moment donné, le système approximatif est distinct de L1 et de L2;
- (2) Les systèmes approximatifs forment une série continue et en mouvement;
- (3) Dans une situation de contact, les apprenants qui ont atteint le même niveau d'habiletés langagières ont des systèmes approximatifs qui sont similaires.

Selon Corder, les erreurs ne sont plus vues comme un aspect négatif de l'apprentissage mais comme une manifestation de l'interaction active de l'apprenant face à l'acquisition d'une langue seconde. Corder expose le système qu'il utilise (Corder (1967:166-167)) l'apprenant teste des hypothèses tout au long de son apprentissage et progresse le long du continuum de l'interlangue. Ainsi les processus d'apprentissage en

langue seconde rejoignent ceux de l'enfant en langue maternelle (« hypothesis-testing » entre autres). Pour Corder, faire des erreurs est une stratégie qui met en évidence les processus internes de l'apprenant. Ces erreurs peuvent établir « la compétence transitionnelle » (Corder (1967:166)) de l'apprenant, c'est-à-dire sa connaissance de la langue à un moment donné. Cette position est de toute évidence en opposition avec l'hypothèse de l'analyse contrastive qui repose strictement sur des processus externes (stimuli-réponses).

Malgré tout, la notion de l'interférence de L1 n'est pas rejetée dans la théorie de l'interlangue. En fait, Selinker (1972) suggère que cinq processus essentiels opèrent en interlangue :

- (1) le transfert de langue;
- (2) la surgénéralisation des règles de la langue cible;
- (3) le transfert dû à l'enseignement;
- (4) les stratégies d'apprentissage en L2 (« an identifiable approach by the learner to the material to be learned » (1972:37));
- (5) les stratégies de communication en L2 (« an identifiable approach by the learner to communication with native speakers » (1972:37)).

En 1975, Selinker note que le transfert de langue et la surgénéralisation sont des stratégies de simplification :

[...] it may turn out to be more fruitful to consider simplification as the 'superordinate strategy' with overgeneralization and language transfer as types of simplification (Selinker, Swain et Dumas (1975:149)).

Selinker note que de nombreux apprenants n'acquièrent jamais une compétence égale à celle d'un locuteur de la langue cible, ils n'arrivent pas au bout du continuum et il nomme ce phénomène la « *fossilisation* », qu'il définit ainsi :

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL (Native Language) will tend to keep in their IL relative to a particular TL (Target Language), no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (1972:61).

Selinker note que la fossilisation peut ne pas être persistante. L'apprenant peut produire la bonne forme, mais lorsqu'il porte son attention sur le sens, il va régresser vers son vrai niveau d'interlangue et utiliser une forme non conforme à celle de la langue cible, ce que Selinker et Lamendella (1978) attribuent à des causes internes et externes : soit l'apprenant est satisfait de son niveau de communication, soit son âge est un obstacle à son apprentissage.

Il est donc possible d'affirmer que la théorie de l'interlangue suit de près les principes des théories mentalistes de l'acquisition et qu'elle emprunte fortement à la théorie de l'acquisition en L1 : par exemple, le test des hypothèses, les processus internes, la notion de restructuration d'un système interne le long du continuum. Cependant un problème se pose. Chomsky insiste que le mécanisme d'acquisition (« acquisition device ») est essentiel pour l'acquisition en L1 mais que celui-ci ne peut plus être activé après la puberté (cf. note 5). Il s'agit alors de savoir comment un adulte peut acquérir une langue seconde, s'il ne peut pas avoir recours à ce mécanisme d'acquisition. Beaucoup d'auteurs ne sont pas d'accord avec Chomsky qu'après la puberté les apprenants n'ont pas accès à la grammaire universelle.

Selinker résoud ce problème en posant l'hypothèse d'une base psycholinguistique de l'apprentissage. Les adultes qui réussissent à acquérir une langue seconde continuent d'utiliser le mécanisme d'acquisition (ce que Lenneberg, op.cit., appelle « latent language structure »). Ainsi l'adulte, en réactivant le mécanisme, est capable de transformer la grammaire universelle en grammaire de la langue cible. En revanche, la majorité des adultes qui ne réussissent pas à réactiver le mécanisme d'acquisition ou encore la structure latente, retombent sur un processus cognitif qu'il appelle « structure psychologique latente ». Ce processus est déterminé génétiquement, mais ne permet pas le recours à la grammaire universelle. Ce mécanisme contrôle les processus d'acquisition mentionnés plus haut. Cette structure psychologique latente a été renommée « organisateur cognitif » par Dulay et Burt (1976) et le processus qui en résulte, « la construction créative ». L'étude de Selinker (1972) est d'une grande importance parce qu'elle offre un cadre théorique pour l'acquisition des langues secondes en tant que processus mentaliste et pour l'étude empirique de la langue de l'apprenant

en langue seconde.

Dans des études subséquentes, Selinker établit trois points pertinents pour l'étude de l'interlangue :

1) La langue de l'apprenant est perméable¹⁰ : les règles de grammaire ne sont pas fixes et sont ouvertes au changement. Ce principe est vrai pour tous les systèmes de langue, mais le degré de perméabilité est plus prononcé dans l'interlangue et la perte de cette perméabilité devient évidente dans les cas de fossilisation, ce qui résulte en une compétence éloignée de celle de la langue cible.

2) La langue de l'apprenant est dynamique, parce que l'interlangue change constamment. L'apprenant restructure son système intérimaire pour satisfaire de nouvelles hypothèses émises sur la langue cible. Une nouvelle règle se répand sur un continuum de contextes linguistiques selon un processus de révision constante et d'extension de l'usage de cette règle, ce qui est la preuve de l'inhérente instabilité de l'interlangue et de sa capacité pour le changement.

3) La langue de l'apprenant est systématique et, en dépit de la variabilité de l'interlangue, il est possible de déterminer les règles systématiques employées par le locuteur dans ses actes de parole. De ce fait, l'erreur n'existe qu'en fonction d'une comparaison avec la langue cible.

Cette théorie de l'interlangue s'intéresse donc, non pas à prédire (hypothèse forte de l'analyse contrastive), mais à expliquer les erreurs que font les apprenants (hypothèse faible de l'analyse contrastive) et la méthodologie est celle de l'analyse des erreurs.

La contribution la plus signifiante de l'analyse des erreurs, c'est d'avoir établi que les erreurs permettent de découvrir les opérations internes du processus d'apprentissage d'une langue. La théorie de l'interlangue, supportée par l'analyse des

¹⁰ Ce principe de la perméabilité sera repris par Tarone (1979) pour justifier le continuum de styles. Elle note que le style soutenu est plus perméable que le vernaculaire et que les changements qui apparaissent au niveau du style soutenu vont dans le temps apparaître dans les autres styles. De ce fait, Tarone voit le bien fondé de l'enseignement de la grammaire, parce que l'attention portée à l'apprentissage est soutenue (situation de « Moniteur » (cf. Modèle de Krashen 4.2.1). Peu à peu, l'apprenant intériorise les règles apprises et leur usage devient évident dans le style parlé courant sans l'usage du « Moniteur ».

erreurs, permet de mettre à jour l'apport de l'étude des erreurs dans l'acquisition des langues secondes. La systématique des erreurs et leur similitude, quelle que soit la langue maternelle d'origine des apprenants, signale la nature universelle de l'acquisition des langues comme en L1. Mais l'analyse des erreurs, ainsi conçue, vise strictement à classer les erreurs en fonction des opérations internes et ne cherche pas à décrire une route développementale naturelle de l'acquisition. Elle a donc laissé la place à une nouvelle méthodologie, celle de l'analyse morphémique (cf. 4.2.1).

Ce que nous retiendrons dans le cadre de notre étude, c'est la nouvelle approche mentaliste de la linguistique qui met en évidence un processus développemental de l'acquisition en L1 (Brown (1973)), mais aussi présent en L2 (cf. Dulay et Burt (1974)). Ainsi, au début des années soixante-dix, la réponse à la question 1, posée dans l'introduction, qui concernait les processus et les stratégies entrant en jeu dans l'acquisition/création des langues, a été fournie par Selinker. Pour celui-ci, ces grammaires sont dues à des processus internes de simplification et de « complexification », mais cela n'exclut pas la possibilité du transfert de langue, c'est-à-dire de l'interférence de la langue maternelle sur la langue L2. En fait, Selinker suggère que cette stratégie fait partie d'un processus de simplification.

La théorie de l'interlangue cherche donc, d'une part, à établir le continuum développemental des grammaires intermédiaires à la lumière des erreurs faites par les apprenants et, d'autre part, à expliquer ce développement à partir de processus internes. Ce sont ces deux orientations qui permettront d'établir un rapprochement avec les études du continuum linguistique en études créoles.

Il faut attendre le début de la sociolinguistique pour que les linguistes considèrent les faits de variation comme faisant partie de toute analyse de la langue. A partir des études de sociolinguistique, on admet comme axiome que la variation (sociale, géographique, individuelle, situationnelle) est inhérente à tout système linguistique.

3.1 Influence de la sociolinguistique : émergence d'un nouveau cadre théorique

La théorie de la variation apporte deux innovations importantes par rapport aux théories de cette époque : premièrement, elle introduit dans la théorie linguistique le principe de l'hétérogénéité de la langue; deuxièmement, elle rejette le principe de la dichotomie saussurienne, synchronie/diachronie.

La théorie de la variation s'intéresse à décrire la distribution des variantes existantes dans une langue donnée en intégrant simultanément le concept linguistique et le locuteur. Les phénomènes diachroniques sont donc perçus en synchronie à travers les variantes des locuteurs.

Toute différence spatiale se ramène à une différence temporelle. En effet, pour qu'une nouvelle forme linguistique se propage à partir d'un centre d'innovation dans l'espace géographique et/ou social, un certain temps va devoir s'écouler (cf. 4.1.2, la « théorie des ondes » de Bailey). De ce fait, dans une communauté linguistique, un éventail de formes linguistiques est présent dans le parler des locuteurs : certains locuteurs ont remplacé la forme ancienne par la nouvelle, d'autres n'utilisent encore que l'ancienne, d'autres encore utilisent alternativement les différentes formes existantes en fonction des contextes linguistiques ou pour des raisons interpersonnelles (stylistiques par exemple) ou encore pour des raisons apparemment imprévisibles (variation libre). La dichotomie saussurienne synchronie/diachronie perd donc sa raison d'être.

Déjà à la fin du siècle dernier, le linguiste et créoliste Hugo Schuchardt (1882

et 1883)¹¹ avait observé dans ses « Kreolische Studien » la variation présente dans les langues créoles. Malheureusement ses écrits, en allemand, n'ont pas eu la diffusion méritée pour faire avancer les études créoles et les études en linguistique générale. Schuchardt avait pressenti le continuum linguistique dans les langues créoles, notion établie dans les années soixante-dix par DeCamp et Bickerton. Dans son article « The Language of the Saramaccans », publié en 1914 et que l'on peut considérer comme son approche la plus approfondie de ces langues, Schuchardt (publié et traduit par Markey (1979:79)) note : « Where Black English has lived in the shadow of English, a **host of intermediate stages has been formed between both of these** » (emphase rajoutée par nous).

Conscient des éléments hétérogènes de la langue et de son dynamisme, Schuchardt écrit en 1917 une courte notice critique à la suite de la publication du *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure. Dans cet article, Schuchardt réfute la distinction de synchronie/diachronie au profit du devenir (Geschehen) perpétuel du phénomène-langue :

Saussure propose de distinguer deux sciences du langage : la synchronique et la diachronique, ou encore la statique et l'évolutive; [...] il nous est absolument interdit d'« étudier simultanément les relations dans le temps et les relations dans le système » [...] Repos et mouvement (ce dernier terme pris dans sa plus grande extension) ne se trouvent nulle part en opposition; ce n'est pas le langage qui va inaugurer en la matière. Seul est réel le mouvement, seul est perceptible le repos. A ce dernier correspond l'instantané photographique; au premier correspond une succession d'instantanés à quoi tend la représentation cinématographique [...] Or qu'y a-t-il en dehors de l'histoire du langage qui puisse encore mériter le terme de science du langage? : [...] c'est la psychologie du langage; mais je me garderais bien de l'opposer à l'histoire du langage; tout au contraire, j'affirme leur étroite solidarité : l'une et l'autre en effet renvoient à un devenir-de-langue (Sprachgeschehen). L'une renvoie à ce qui a exigé un temps considérable pour advenir dans les communautés de langue; l'autre à ce qui advient chez les individus au moment où ils s'approprient leur première langue, puis une langue étrangère et enfin lorsqu'ils opèrent le transfert du contenu de pensée au discours. La langue

¹¹ Références citées dans Gilbert (dir.) (1980).

elle-même consiste dans un devenir perpétuel; aussi la science qui en traite ne saurait-elle avoir affaire à du statique.¹²

Tel était le génie de Schuchardt : non seulement il avait perçu l'hétérogénéité du langage et par là même le continuum linguistique, mais il avait aussi saisi l'importance d'un modèle dynamique pour étudier la langue en évolution perpétuelle. Il a fallu attendre plus de soixante ans pour voir renaître ces idées si brillamment conçues par Schuchardt. Il est à noter que dans les années soixante-dix, ce sont aussi les études créoles qui sont à l'origine de ce renouveau de la pensée linguistique.

Charles Bailey dans son livre *Variation and Linguistic Theory* (1973:34-35) note sous forme d'un tableau comparatif les points caractéristiques d'un paradigme statique et d'un paradigme dynamique où le facteur temps dissout la dichotomie saussurienne entre synchronie et diachronie. Bailey identifie 10 points qui permettent de comprendre la difficulté pour tout variationniste, quel que soit son champ d'études, dialectologie, sociolinguistique, etc., de se servir d'une théorie post-saussurienne, structurale ou transformationnelle pour analyser et interpréter les données recueillies. Nous reprendrons ces 10 points sous forme de tableau à deux colonnes, tout en y insérant nos commentaires.

Paradigme statique

1. La variation autre que orthophonétique est exclue de la linguistique descriptive.

Paradigme dynamique

Si la variation représente ce que l'utilisateur connaît de la langue, elle doit être consignée dans une grammaire adéquate.

Les linguistes structuralistes et générativistes n'étudiaient que l'idiolecte,

¹² Cette revue critique du Cours de Linguistique Générale de Saussure par Hugo Schuchardt a été publiée en 1917 dans la revue allemande Literaturblatt für germanische und romanische Philologie et insérée dans le Cours de Linguistique générale (2ème édition) et traduite par Brevier, pp 329-331.

langue idéale invariante, définie ainsi par Bernard Bloch (1948:7-8)¹³ : « The totality of the possible utterances of one speaker at one time in using a language to interact with one other speaker ». Il est à noter que Labov (1966:6-7) a démontré qu'en fait le locuteur/auditeur idéal possède un idiolecte est loin d'être invariant :

It is generally considered that the most consistent et coherent system is that of an idiolect [...] According to this view, as we consider the speech of [any] individual over longer periods, or the combined dialects of a neighborhood, a town, or a region, the system becomes progressively more inconsistent [...] (souligné dans le texte).

The present study adopts an entirely opposite view [...] in New York City, most idiolects do not form a simple, coherent system : on the contrary, they are studded with oscillations and contradictions [...]

Traditional dialect studies have shown that isolation leads to linguistic diversity, while mixing of populations leads to linguistic uniformity. Yet in the present study of a single speech community, we will see a new and different situation: groups living in close contact are participating in rapid linguistic changes which lead to increased diversity, rather than uniformity.

Our understanding of this apparent paradox stems from the recognition that the most coherent linguistic system is that which includes the [...] speech community as a whole.

En revanche, les variationnistes conçoivent que pour l'utilisateur, sa connaissance globale de la langue représente sa grammaire définie comme un ensemble de règles phonétiques, grammaticales (morpho-syntaxiques) et lexicales (lexico-sémantiques).

2. Les langues créoles sont des systèmes instables car à tradition orale exclusivement. Ceux-ci changent rapidement et représentent des situations trop particulières pour qu'on en tienne compte.

La créolisation est un phénomène normal et toutes les langues ont probablement été des créoles à un point de leur histoire.

¹³ Bloch, Bernard, 1948, cité dans Bailey, Ch. (1973:34).

Les langues créoles sont donc perçues comme pouvant aider à comprendre les phénomènes de l'acquisition des langues et à décrire et expliquer les changements dans les langues, L1 ou L2.

3. Le principe de l'homogénéité est une hypothèse de travail qui ne nuit ni à la théorie linguistique ni à l'analyse.

L'homogénéité n'existe pas dans la langue et ignorer les faits de variation se fait au détriment de la théorie de la langue et de l'analyse.

Les structuralistes et les transformationnalistes ont tous accepté ce principe de l'homogénéité. Cependant, cette notion prend des nuances et des valeurs différentes selon la grammaire structurale et la grammaire générative. Pour les structuralistes (Bloomfield, op. cit.) comme pour Saussure (op. cit.), l'homogénéité est un fait synchronique lié à la linguistique descriptive, et l'hétérogénéité, un fait diachronique, lié à la linguistique historique et comparative. En revanche, pour les transformationnalistes (Harris, Chomsky), l'homogénéité n'est pas perçue au niveau de la langue, mais au niveau de la compétence de l'individu, tandis que l'hétérogénéité est le produit de la performance du locuteur et de ses déviations par rapport à la norme. Pour les variationnistes, la langue est hétérogène car sujette à la variabilité inhérente. Le problème de la variation n'est pas dû à un accident. Celle-ci est systématique ou non-systématique mais, dans tous les cas et, contrairement à ce que pensait Chomsky, elle ne peut être causée par des faits de performance déviante.

4. Les relations entre les différentes grammaires sont représentées par l'arbre génétique.

Une théorie des ondes est nécessaire pour comprendre les modèles de variation dans les données linguistiques.

L'arbre génétique servait à faciliter les études historiques des langues. Il s'agissait d'un modèle hiérarchique qui permettait de montrer le lien entre les différentes langues, leur proximité ou leur éloignement les unes par rapport aux autres et par rapport

à la langue mère. Cependant, ce modèle pêchait par son idéalisme. Il ne permettait pas de tenir compte de l'influence d'une (ou de plusieurs) langue exercée sur une autre langue, au point de voir une convergence des langues. Par exemple une variété de langue pouvait être descendante de deux variétés séparées, mais le modèle ne permettait pas de représenter ce phénomène.

Selon le modèle de l'arbre génétique, il y a une hiérarchie parmi les lectes et une représentation sur une carte ne permet pas le recouplement des isoglosses. Les études des dialectologues qui tiennent compte de toutes les données recueillies indiquent qu'en fait ce phénomène de recouplement peut s'expliquer par la théorie des ondes (cf. 4.1.2, modèle de Bailey).

5. • Des règles optionnelles sont suffisantes pour tenir compte de toute variation présente dans une grammaire, qui, elle, représente la compétence de l'utilisateur de la langue.

Des règles qui génèrent implicationnellement les outputs sont nécessaires pour déterminer de façon adéquate la compétence de l'utilisateur de la langue.

L'introduction des règles optionnelles permettait aux transformationnalistes de tenir compte de la variation, mais la compétence de l'utilisateur était toujours celle d'un locuteur-interlocuteur idéal, compétence linguistique qui s'exprimait dans les performances du locuteur. Dans un modèle dynamique, la compétence est individuelle et elle reflète, selon Ch. Bailey, sa connaissance de la langue et l'hétérogénéité du système.

6. Les descriptions de la langue doivent être instantanées et doivent exclure les corrélations temporelles.

Il est nécessaire d'incorporer des facteurs de directionnalité et de taux relatif de changement dans une grammaire descriptive.

Dans le paradigme statique, le facteur temps est ignoré bien que paradoxalement Saussure (version anglaise, 1959:78) ait admis : « if time is excluded,

the reality of language is not complete ». Chomsky ne voyait pas l'importance du facteur temps ni la nécessité de l'introduire dans son modèle. Les variationnistes, eux, ont compris le caractère essentiel du facteur temps pour expliquer les changements de la langue et ils se dégagent ainsi de la dichotomie synchronie/diachronie.

7. Les idiolectes sont systématiques; les tests de commutation reflètent de façon adéquate la connaissance de la langue par l'utilisateur.

Les idiolectes ne sont pas systématiques. La production libre est plus systématique que la production contrôlée.

Comme nous l'avons dit plus haut, Labov (1969), dans son étude du « Black Vernacular of New York City », démontre que les idiolectes ne sont pas systématiques et qu'ils sont en fait sujets à une très grande variation. Pour Labov, la systématisme se trouve dans la langue du groupe et non pas dans celle de l'individu. Dans cette même étude, Labov montre que le locuteur, qui se sent observé lorsqu'il parle, corrige son langage, mais que celui-ci est moins systématique que lorsqu'il parle de façon libre.

8. Compréhension et production sont symétriques.

Le locuteur a une connaissance passive de la langue supérieure à sa production.

La théorie post-saussurienne pose que ce que le locuteur peut dire correspond exactement à ce qu'il comprend. Cependant, de nombreuses évidences ont prouvé que le locuteur peut comprendre beaucoup plus que ce qu'il peut produire. Ceci se voit très bien chez les jeunes enfants dans leur langue maternelle et surtout chez les apprenants en langue seconde.

9. Le paradoxe saussurien : la compétence est un fait individuel, la variété se trouve dans la société.

La compétence est polylectale; ce que le locuteur sait afin de communiquer avec autrui représente mieux sa compétence que ce qu'il montre dans sa production.

La compétence n'inclut aucune possibilité de variation. La compétence de l'individu est

représentée par un idiolecte (langue idéale dans le paradigme statique), par ce qu'il peut dire et non pas par ce qu'il comprend au sujet de la langue. La compétence du sujet parlant est un fait psychologique inconscient pour sa majeure part. C'est sa capacité de passer à la performance. En revanche, dans le modèle dynamique, la compétence représente tout ce que l'interlocuteur comprend à propos de la langue.

10. L'intelligibilité entre les différentes variétés d'une langue dépend de leurs similarités

L'intelligibilité entre les lectures se conçoit en fonction de leur systématisme intrinsèque ou, dans les cas des gradatums de décréolisation, en fonction de l'internalisation des algorithmes (ensemble des règles opératoires propres à un calcul) selon lesquels les systèmes sont mélangés.

A partir de cette comparaison, il est évident que le paradigme statique ne reflétait pas la réalité linguistique observée. C'est dans ce nouveau cadre théorique que prend naissance le continuum linguistique.

3.2 Le continuum linguistique

La notion de « continuum » est liée à celle du cycle de vie des pidgins et des créoles. Il faut, au préalable, définir ce que les linguistes entendent par pidgins et créoles ainsi que le processus de développement qui les engendre. L'abondance des théories pour expliquer la nature des pidgins et des créoles n'est qu'un reflet des difficultés terminologiques auxquelles se heurtent encore les créolistes. DeCamp décrit en détail la difficulté de définir les pidgins et les créoles :

There is no [...] agreement on the definition of the group of languages called pidgins and creoles. Linguists all agree that there is such a group, that includes many languages and large numbers of speakers, and that pidgin-creoles studies have now become an important field within linguistics. Yet even the authors of this book [Valdman (dir.) (1977)] would not agree among themselves on a definition of these languages (1977:3) (les crochets sont les nôtres).

Les définitions des pidgins et des créoles sont fondées sur des bases très diverses. Certaines soulèvent le problème du rôle que jouent ces langues dans la communauté, alors que d'autres reflètent les origines historiques et leur développement. D'autres encore ne décrivent que les caractéristiques purement formelles et certains linguistes incorporent toutes ces notions dans leurs définitions.

3.3 Définitions : les pidgins et les créoles

« Pidgins » et « créoles » sont des termes difficiles à définir de façon satisfaisante car ils recouvrent une réalité très complexe. Nous retiendrons ici les définitions offertes par DeCamp car elles semblent être les mieux acceptées par les créolistes.

3.3.1 Les pidgins

Le terme « pidgin » qui, selon l'étymologie traditionnelle est dérivé du mot anglais « business », est une langue de contact et d'échanges qui n'est pas la langue native des interlocuteurs :

A pidgin is a contact vernacular, normally not the native language of any of its speakers. It is used in trading or in any situation requiring communication between persons who do not speak each other's native languages (DeCamp (1971:15)).

Le pidgin est caractérisé par un vocabulaire limité, l'élimination de marques grammaticales (genre, nombre), ainsi que la réduction d'éléments redondants. Ces traits ont été analysés comme une simplification de la langue. Le pidgin, qui est limité au niveau du vocabulaire et de ses structures, ne peut être utile que pour une communication spécialisée et limitée et il ne peut, théoriquement, survivre très longtemps (cf. Fig. 1, le cas des pidgins « étendus »).

3.3.2 Les créoles

Le terme « créole » (du portugais « crioulo », via l'espagnol « criollo » et le français) désigne, à l'origine, un Blanc d'origine européenne, élevé dans une colonie tropicale ou semi-tropicale. Plus tard, ce terme définit un natif indigène et tout individu d'origine non-européenne (esclave). Enfin, le terme identifie la langue des Créoles de la région des Caraïbes et de la côte Ouest de l'Afrique. DeCamp (1971:16) définit ainsi le créole : « Unlike a pidgin, which functions only as an auxiliary contact language, a creole is the native language of most of its speakers ».

Le créole est une langue qui s'est complexifiée et dont le vocabulaire et les formes grammaticales sont suffisants pour répondre au besoin de communication de ses locuteurs, bien que les faits de redondance y soient toujours minimaux. Du point de vue du statut social, le créole est inférieur à la langue officielle correspondante.

3.4 Les théories de la genèse des pidgins et des créoles

Plusieurs théories ont été proposées pour expliquer l'origine des pidgins et des créoles : la monogénèse versus la polygénèse, la théorie de l'hybridation, les théories du substrat versus superstrat et la théorie du bioprogramme.

3.4.1 Monogénèse versus polygénèse

- la monogénèse

La théorie monogénétique présuppose comme base des pidgins européens une version portugaise de la Lingua Franca du Bassin Méditerranéen. Cette théorie a été élaborée en 1959, lors de la première conférence des créolistes et elle doit son introduction aux travaux de Whinnom (1956) sur le créole espagnol des Philippines :

The similarities in grammar and syntax, and even of vocabulary, between the Spanish contact vernaculars in the Philippines and Indo-Portuguese, are so

many — and they are not attributable to a common substratum — that we can quite ascertain that Ternateno did develop out of the common Portuguese pidgin of the Eastern Seas (1956:9, note 21).

Ce pidgin portugais aurait servi de langue d'échanges commerciaux et il aurait pris naissance sur la côte occidentale de l'Afrique au début de la période coloniale.

Cette théorie a pour but d'expliquer les similitudes entre différents pidgins et créoles par la relexification du pidgin portugais. Les esclaves sur les bateaux négriers auraient relexifié ce pidgin portugais à partir des langues maternelles des colons. La structure grammaticale du pidgin est conservée, mais le vocabulaire est modifié sous l'influence des autres langues. Ainsi les pidgins anglais, français ou espagnols sont le résultat d'une relexification du pidgin portugais (DeCamp 1971:22-23).

La théorie de la monogénèse n'engendre aucun consensus de la part des créolistes; en particulier Hall et DeCamp s'y opposent, le premier, car il conçoit la polygénèse comme un phénomène spontané : « A pidgin can arise [...] whenever an emergency situation calls for communication on a minimal level of comprehension » (Hall 1962:152) et le deuxième, parce qu'il n'y a pas un seul substrat africain qui puisse rendre compte en lui-même des éléments africains dans les créoles des Caraïbes. De ce fait, DeCamp (1971:20) conclut: « Thus there could not have been any significant systematic African 'substratum' ».

Le linguiste Alleyne (1971:170), natif de Trinidad, rejette aussi le rapprochement fait par Whinnom : « I do not think that the attempt to relate the Portuguese pidgin to Sabir is necessary for explaining the genesis of 'creole' dialects, nor do I think that a convincing case has been made for it ».

DeCamp (1971:24) relève les points faibles de la monogénèse¹⁴ :

¹⁴ Les modèles théoriques de la diffusion sont fondés sur la position monogénétique.

1) du point de vue de la documentation historique, il n'y a pas assez de preuves pour établir l'existence d'un pidgin portugais;

2) les pidgins anglais de l'Orient n'ont pas beaucoup d'éléments en commun avec d'autres pidgins et créoles;

3) certains créoles, comme les créoles des Caraïbes et le créole hawaïen se sont développés en l'absence de l'influence portugaise, ce que la théorie ne prévoyait pas;

4) la notion de langue mixte suggère à tort que les pidgins et les créoles n'ont pas de structure cohérente et uniforme (1971:15).

- la polygénèse

Face à ces critiques, des théories polygénétiques prennent forme. La similarité entre créoles ne peut s'expliquer par une même parenté génétique, mais plutôt par la théorie des substrats, des superstrats ou encore par certaines propriétés neurologiques propres à l'espèce humaine ou encore par des stratégies universelles de l'apprentissage des langues.

Les théories polygénétiques représentent deux courants de pensée distincts. Les adeptes de Bloomfield (1933:472) maintiennent avec lui que la création des pidgins est due à une série d'imitations de moins en moins parfaites entre maîtres et esclaves sur les plantations. Les maîtres simplifient la langue utilisée envers les esclaves, qui, à leur tour, rendent une approximation de la langue réduite des maîtres et le cycle continue ainsi.

DeCamp réfute cette théorie (souvent appelée « baby-talk theory » ou « foreigner's talk ») en s'appuyant sur des rapports historiques du XVIIIe, selon lesquels les colons et leurs familles apprenaient le créole de leurs esclaves et non pas l'inverse. De plus, selon cet auteur, la théorie du « baby-talk » n'explique pas la similitude qui existe entre les créoles français, incluant les créoles de l'Océan Indien. Hall (1966) présente la version de la polygénèse la plus acceptée parmi les linguistes. Il propose que le créole est la nativisation d'une langue réduite, c'est-à-dire d'un « jargon » si cette langue est instable et de courte durée ou d'un « pidgin » ou « sabir » si cette variété de langue est plus stable et durable. Cette tendance à la simplification du langage est

confirmée par les travaux de Ferguson (1971). Selon cet auteur, il y a en effet tendance à la simplification de la part du locuteur en L1 lorsque celui-ci essaie de communiquer avec un apprenant en L2 et, selon Smith (1971:15), ce processus opère aussi en sens inverse lorsqu'un apprenant en L2 essaie de communiquer avec un natif dans une langue qui n'est pas la sienne.

Whinnom (1971) critique cette position de la simplification parce que la situation de contact proposée par Hall ne peut pas aboutir à un pidgin et qu'il faut plus de deux langues en contact pour créer un « vrai » pidgin (cf. 3.4.2, Whinnom et la théorie de l'hybridation).

Comme pour la monogénèse, le manque de preuves historiques ne permet pas de prouver l'origine des créoles selon cette théorie.

3.4.2 Théorie de l'hybridation

Whinnom (1971:91-115) offre un autre point de vue. Il utilise une métaphore, celle de l'hybridation. Il distingue trois stades dans l'hybridation: a) L'hybridation primaire qui correspond à la désintégration d'une langue (espèce) en dialectes; b) L'hybridation secondaire qui est en fait l'interlangue parlée par les apprenants en langue seconde. C'est un stade instable où les apprenants sont à divers niveaux plus ou moins proches de la langue cible. Chaque apprenant a sa propre grammaire et des traits grammaticaux spécifiques à son parler. Mais pour Whinnom, ceci ne correspond pas encore à un vrai pidgin; c) L'hybridation tertiaire que Whinnom considère comme absolument nécessaire à la formation d'un pidgin et dont le développement se fait en l'absence de la langue cible. De plus, cette langue pidgin ne sert de moyen de communication qu'entre groupes de locuteurs qui n'ont pas la même langue-mère.

Cette vue très restrictive d'un pidgin n'est pas partagée par tous les créolistes. Hall en particulier voit le processus de pidginization d'une langue comme étant l'hybridation secondaire :

A pidgin normally owes its origin to relatively casual short-term contact between groups which do not have a language in common [...]. A pidgin can arise -on occasion, even in the space of only a few hours- whenever an emergency calls for communication on a minimal level of comprehension (1962:152).

3.4.3 Théories du substrat et du superstrat

L'origine de la formation des créoles a encore donné lieu à deux autres théories divergentes qui ont été créées à la fin du XIXe siècle : la théorie du substrat et la théorie du superstrat.

- le substrat

Par *substrat*, on entend les langues maternelles des colonisés, soit les langues africaines des esclaves. Adam (1883) émet la théorie selon laquelle les créoles sont des langues mixtes avec un lexique emprunté aux langues européennes et une structure proche de celles des langues africaines et malgaches. Depuis ce temps, les créolistes natifs des aires créolophones (de nos jours : Alleyne (1980); Dalphinis (1985)) débattent la question du substrat avec les créolistes non-natifs (ex: Chaudenson, Bickerton, Corne) qui ne soutiennent pas leur point de vue.

- le superstrat

Par *superstrat*, on désigne la langue européenne qui est la source lexicale du créole correspondant. Le lexique et les structures des pidgins sont empruntés des langues-sources (superstrat), tandis que la grammaire est celle du substrat. De ce fait, le pidgin est une langue mixte qui ne peut être placée sur l'arbre généalogique des langues tel qu'il existe (« Stammbaum Theorie »). Ces langues mixtes permettent alors d'étudier le changement interne et naturel dans la langue sous des conditions de contact de langues et d'emprunt.

Bull (1992:14) note que certains linguistes dont Chaudenson (1979) essaient d'expliquer les similarités entre les créoles qui ont le même superstrat en invoquant les

« tendances évolutives permanentes » de la langue (1979:83). Il ajoute que cette position ne reflète pas l'opinion de la majorité des créolistes qui voient dans les créoles une rupture de structures par rapport aux langues-sources (Holm (1988:69)).

3.4.4 Théorie du bioprogramme

L'explication de la similitude entre créoles d'aires différentes réside pour certains linguistes (Valdman (1978:17-18), Foley (1984), Romaine (1983)) dans la possibilité de structures universelles d'apprentissage à la base des langues et dans les contraintes des besoins de communication. La distance entre la langue-source et le créole associé s'explique par un arrêt dans la progression du processus de l'apprentissage. Celui-ci est la conséquence directe de l'inaccessibilité de la norme. Bickerton (1981, 1984) propose une position innéiste plus radicale: le bioprogramme.

Le *bioprogramme* consiste, d'une part, de structures de cognition spécifiques à l'espèce humaine et, d'autre part, de processus qui permettent une expansion linéaire du langage. Bickerton développe ce modèle à partir d'études comparées entre les langues créoles et l'acquisition de la langue maternelle par les enfants et il s'appuie sur les travaux de Lamendella (1976). Selon Lamendella, l'ontogénie du langage chez un enfant récapitule dans une large mesure la phylogénie du développement du langage dans le temps.

Bickerton propose que les traits de langue que les enfants apprennent sans difficulté sont les mêmes structures que les enfants de la première génération de locuteurs créoles vont acquérir en l'absence d'input linguistique.

Cette théorie met l'emphase sur la sémantique et s'oppose à la théorie innéiste des universaux de Chomsky dont l'essence est syntaxique. Chomsky envisage un mécanisme d'acquisition du langage qui permet à l'enfant de former des hypothèses et de tester l'input par rapport aux structures de sa grammaire universelle. Le mécanisme de Chomsky contient un ensemble de catégories universelles et des contraintes qui limitent le choix des grammaires offertes à l'enfant.

Le bioprogramme a été largement critiqué, car il va à l'encontre de la position

selon laquelle l'enfant adopte une langue déjà créée qu'il reproduit et transforme en fonction de certains universaux d'apprentissage. Cependant, les recherches en langue première et en langues créoles ne sont pas suffisamment nombreuses pour pouvoir établir l'origine des langues par un bioprogramme. Certains linguistes (cf. Meisel (1983 a)) ont surtout critiqué le bioprogramme parce que les processus mis en jeu dans l'acquisition des pidgins et des créoles sont si radicalement différents les uns des autres que cela implique que l'enfant de la première génération créole a fait table rase de tout son acquis linguistique, ce qui est contraire aux principes du développement cognitif.

3.5 Processus de développement des pidgins et des créoles

Le débat entre linguistes est centré sur les processus de formation et les produits pidgins/créoles qui en découlent.

Hymes adopte un point de vue sociolinguistique et propose de ne plus mettre l'emphase sur les produits mais sur les processus (pidginisation/créolisation) qui les engendrent.

3.5.1 La pidginisation

Hymes essaie de définir d'une part les traits linguistiques caractéristiques du processus de pidginisation et, d'autre part, l'implication de ce processus pour le devenir de la langue.

Pidginization is that complex process of sociolinguistic change comprising expansion of form, with convergence, in the context of restriction in use. A pidgin is a result of such a process that has achieved autonomy as a norm. The context of restricted use in pidginization need not be external, but may be internal to a speech community instead (or as well). The result of pidginization may acquire a name, but not an independent life, that is it may be a pre-pidgin continuum (1971:84).

3.5.2 La créolisation

De la même manière, Hymes définit les aspects linguistiques du processus de créolisation et leur importance dans l'évolution de la langue :

Creolization is that complex process of sociolinguistic change comprising expansion in inner form, with convergence, in the context of extension in use. A creole is the result of such a process that has achieved autonomy as a norm.

The context of expanded use of creolization need not be internal to a speech community, but may be external instead (or as well). The starting point of creolization need not be a pidgin, but may be a pre-pidgin continuum, or a subordinated language variety of some other part (1971:84).

Reprenant les idées de Hall, Hymes associe la pidginisation avec une simplification de la forme externe et la créolisation avec la complexification de la forme externe.

3.6 Le cycle de vie des pidgins

La notion de cycle de vie des pidgins est attribuée à Hall (1962). Elle permet une vision dynamique du développement des pidgins. L'idée du cycle de vie des langues était déjà présente dans les travaux de Schuchardt et dans les études des Néogrammairiens allemands du XIXe siècle (cf. ch. 4 pour un exposé plus détaillé de la pensée de Schuchardt).

Hall insiste que tout créole résulte de l'évolution d'un pidgin et qu'il peut devenir une langue « normale » complétant ainsi son « cycle de vie » :

[...] A pidgin acquires a longer lease on life only by becoming the native language of a group of speakers (becoming creolized), and thereby passes over to the status of a 'normal' language. From this point of view, we can speak of pidgins as having, 'life-cycles', and of their being 'inherently weak' in that, not their linguistic structure, but their social standing is normally not

hardy enough to enable them to be used outside of their original context (1966:126).

Comme indiqué plus haut, le pidgin est créé de façon spontanée lorsque le besoin s'en fait sentir. Ce pidgin tire son vocabulaire des deux langues en contact, la phonologie et la syntaxe sont réduites et la fonction principale de ce parler est celle d'une communication minimale et spécialisée. Ce pidgin est en général éphémère, mais s'il devient stable, il devient la langue de la communauté. Par la suite, ce pidgin répond à une expansion de ses fonctions en empruntant des traits linguistiques à la langue source ou en improvisant à partir du pidgin original et c'est ainsi que commence le processus de l'évolution qui permet le passage d'un pidgin à un créole lorsque cette langue acquiert des locuteurs natifs.

Mühlhäusler (1974 et 1979) reprend les étapes du cycle de vie de Hall et il établit un modèle graphique qui permet d'identifier les différents stades de la vie des pidgins. Romaine (1988:117) reprend les notions élaborées par Mühlhäusler et les incorpore dans sa représentation schématique du cycle de vie des pidgins et des créoles (cf. Figure 1).

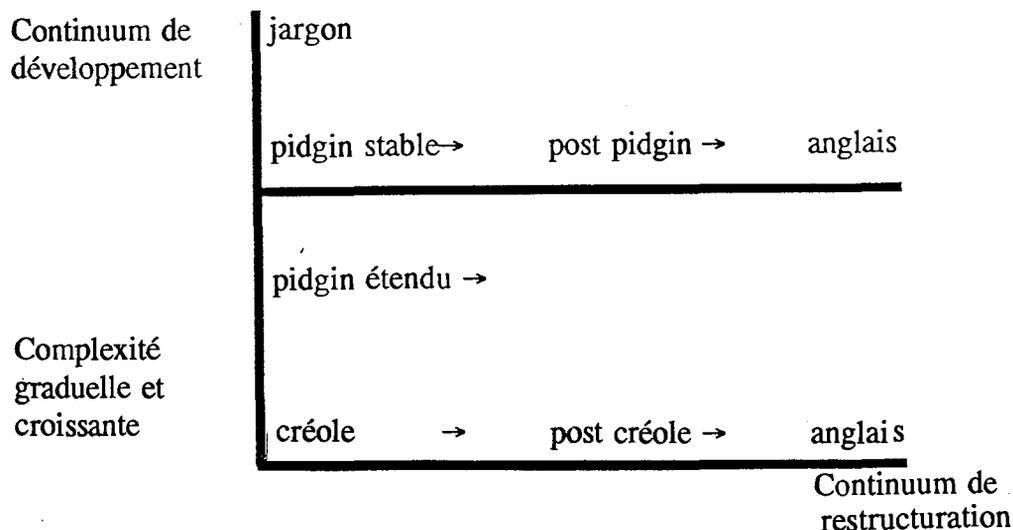


Figure 1. *Continuum développemental et continuum de restructuration*
(Source: Romaine (1988:117))

L'axe vertical représente le continuum de développement de la langue et permet de marquer le passage d'un jargon à un pidgin stable vers un pidgin « étendu » (« extended ») pour aboutir à un créole. Le passage du pidgin créolisé vers le créole se fait par une complexification de la structure de la langue et par une expansion des fonctions de la langue. L'axe horizontal porte le continuum de restructuration. Cet axe permet de représenter deux types possibles de continua selon le point d'origine sur l'axe du continuum de développement : soit un continuum post-pidgin dont le point de départ est un pidgin stable, soit un continuum post-créole dont l'origine est un créole.

Bickerton (1974:126) conçoit un pidgin instable comme point de départ de la créolisation, ce que Mühlhäusler réfute. Selon cet auteur (1980:32), la créolisation peut se faire de trois façons: 1) à partir d'un jargon; 2) à partir d'un pidgin stable; 3) à partir d'un pidgin « étendu » (pidgin qui a une grammaire complexe, un lexique plus développé et un débit de parole plus rapide).

Mühlhäusler considère le continuum post-pidgin et post-créole comme étant deux dimensions d'un même processus, donc pour cet auteur « dépidginisation » et « décréolisation » sont des termes synonymes du point de vue du processus.¹⁵ Il décrit ainsi les particularités de ces deux continuums (1980:22) :

Le continuum de développement se caractérise par : 1) l'introduction graduelle de la redondance; 2) le développement d'un processus de formation des mots; 3) une dérivation plus approfondie; 4) des règles syntaxiques plus complexes; 5) une morphologie plus développée.

Le continuum de restructuration se caractérise par : 1) un mélange de langues qui aboutit à des développements non-naturels; 2) l'hypercorrection; 3) une variation croissante et 4) des normes linguistiques affaiblies.

De plus, ces deux continuums ont en commun les points suivants : 1) les

¹⁵ Sankoff et Laberge (1974) utilisent les termes « créolisation » et « dépidginisation » comme étant des synonymes.

changements dans la langue sont ordonnés selon un ordre implicationnel; 2) les deux continuums sont déterminés par des conditions complexes qui mettent en jeu différents niveaux de grammaire; 3) tous deux résultent en de nouveaux systèmes.

Les problèmes de terminologie présents dans les études créoles vont réapparaître lors du rapprochement des pidgins et des créoles et de l'acquisition des langues secondes.

3.7 Continuum post-créole

DeCamp (1971) affirme que la théorie du cycle de vie ne définit pas clairement le début et la fin du cycle et que le débat polygénèse/monogénèse ne jette pas de lumière sur l'origine des pidgins. De même, à la fin des années soixante, les derniers stades du cycle de vie des créoles n'a pas fait l'objet d'études suffisantes. Un créole semble pouvoir continuer comme tel sans changement substantiel (comme le français de Haïti) dans une situation de diglossie¹⁶, ou il peut disparaître comme le Negerhollands. DeCamp (1971:350) note une autre solution qui n'a pas encore été explorée à l'époque : « [...] it may gradually merge with the corresponding standard language, as it is happening in Jamaica ».

DeCamp (1971) introduit la notion du continuum linguistique (post-créole) à la suite de ses études sur l'anglais de la Jamaïque, pour définir une situation où le créole tend à converger avec le superstrat qui lui correspond.

[...] in Jamaica there is no sharp cleavage between creole and standard. Rather there is a linguistic continuum, a continuous spectrum of speech varieties ranging from the 'bush talk' or 'broken language' [...] to the educated standard [...] (1971:350).

¹⁶ Cf. Ferguson, Charles, « Diglossia » *Word* 15, 1959, pp 325-340. Dans un cas de diglossie, deux langues sont utilisées par une même population, mais chacune d'entre elles assume des fonctions différentes et complémentaires. Par exemple à Haïti, le français est la langue de l'école, le créole haïtien la langue de communication à la maison.

Les deux extrêmes de ce continuum de la Jamaïque avaient été identifiés par les linguistes. Stewart (1962), Taylor (1963) et Alleyne (1967) ne considèrent pas l'anglais de la Jamaïque comme un créole mais comme un dialecte anglais; d'autre part B. Bailey (1966, op.cit.) réserve le terme « créole » pour identifier le parler le plus extrême et non-standard de cet éventail. Ce sont les variétés intermédiaires sur ce continuum qui constituent les variétés de langue parlées par les Jamaïcains. Ce continuum prend naissance lorsque la société colonialiste se désintègre, ce qui permet une mobilité sociale chez les créolophones qui modifient leur langue en direction du superstrat (langue officielle en contact avec le créole mais qui est également langue-source) perçu comme étant la langue de prestige (1971:351).

Il faudra attendre 1975, pour que Bickerton donne un nom aux différentes variétés du continuum : aux deux pôles, le basilecte (le créole) et l'acrolecte (la langue standard du pays) et les mésolectes, les variétés intermédiaires.

DeCamp note que chaque locuteur maîtrise une portion plus ou moins étendue du continuum et ce en fonction de ses contacts sociaux. Les facteurs déterminants sont sociaux (âge, classe, profession...) et géographiques (centres urbains ou campagne). La difficulté est de décrire ces variétés en ayant recours à une seule grammaire, ce qui ne peut se faire dans le cadre de la théorie générative classique.

DeCamp élabore un modèle qui permet d'établir des relations implicationnelles entre les lectes et l'importance des contraintes sur l'occurrence des formes basilectales, mésolectales et acrolectales. Ce modèle permet de tenir compte des faits de variation vus comme une réflexion de la performance et non de la compétence du locuteur. DeCamp (1971:367) s'oppose à la théorie linguistique qui ne tient pas compte de la réalité des faits observés par les dialectologues et les sociolinguistes. La grammaire doit être un outil utile : « If it is a 'useful' grammar, [...], it mirrors a human linguistic competence which manifests itself in empirical observable behavior ».

Les faits de variation font partie de la compétence stylistique du locuteur. La compétence englobe l'ensemble du continuum et les facteurs socio-économiques permettent d'expliquer l'écart entre la performance du locuteur et cette compétence idéale

(1971:368).

DeCamp conclut que le continuum de la Jamaïque manifeste l'ensemble de la variation présente dans la communauté, mais qu'au niveau de l'individu, deux dialectes distincts peuvent bien être la réalité perçue. La question est donc de savoir si la langue est un fait individuel ou un fait collectif. Si les sociolinguistes réconcilient ces deux aspects, les psycholinguistes, en revanche, ignorent les faits sociaux, ce qui empêche un consensus quant à la création d'une théorie linguistique générale de la variation.¹⁷

La théorie du continuum a permis de faire avancer les études générativistes et de tenir compte des faits de variation. Elle offre une méthode et une technique (développée en 1975 par Bickerton lors de son étude du guyanais du Guyana, cf. ch. 4), pour décrire et expliquer, en fonction de facteurs sociolinguistiques, la variation dans la langue dans une situation de continuum post-créole. Le continuum est donc un concept qui permet une étude dynamique du développement des langues et qui facilite l'étude de la variation comme phénomène observable, quantifiable et prévisible en fonction des contraintes linguistiques et sociolinguistiques qui lui sont imposées.

Ainsi, la notion de continuum, établie par des créolistes (DeCamp et Bickerton), pour certaines aires créolophones, permet de représenter les étapes diachroniques de l'évolution de la langue à partir de l'analyse de la variation individuelle (ou de groupe). La présence d'une forme dans le parler d'un individu présuppose la connaissance d'une forme moins élaborée (plus archaïque sur le plan diachronique) et moins proche de la langue cible.

Les créolistes s'attaquent alors au problème de la genèse des langues créoles afin de pouvoir identifier les mécanismes de formation de ces langues. Cependant les opinions divergent — 1) au niveau des processus et des stratégies (cf. question 1 au ch.

¹⁷ Ce modèle a été critiqué par LePage et Tabouret-Keller (1985) comme étant un modèle unidimensionnel qui ne permet pas de représenter la diversité linguistique de Bêlize (l'ancien Honduras Britannique). Ils suggèrent la nécessité d'un modèle multidimensionnel pour représenter la réalité de la variation dans une communauté créole multilingue.

1 concernant les processus et les stratégies qui entrent en jeu dans l'acquisition des langues), s'agit-il d'une pidginisation par la restructuration (transfert du substrat ou du superstrat), ou d'une pidginisation par une grammaire universelle? S'agit-il d'une créolisation par des processus de « complexification » ou par le bioprogramme? Ou encore faut-il prévoir la présence de ces deux processus pour expliquer l'acquisition des langues? 2) au niveau des produits de ces processus, comment définir pidgins (cf. Whinnom) et créoles ? (cf. Bickerton, Mülhäusler) — et ces opinions soulignent les éléments qui seront la base polémique quant au rapprochement entre les théories du continuum et celles de l'interlangue.

4 LES MODELES THEORIQUES DE LA VARIATION

Comme nous l'avons établi au chapitre 3, la fin des années soixante signale, chez les linguistes, d'une part, une remise en question de la linguistique structurale et d'autre part, une ouverture vers de nouvelles orientations théoriques. L'une des conséquences est contemporaine des études sur les langues créoles. Ces langues à tradition orale, jeunes et dont l'origine peut être datée, peuvent être considérées comme des témoignages vivants du balbutiement du langage en formation et présentent ainsi un champ d'études privilégié pour observer et décrire l'évolution et les changements linguistiques tant d'un point de vue interne qu'externe. En 1966, le créoliste Le Page notait déjà l'importance de l'étude des langues créoles pour la linguistique :

Many of the world's languages have probably undergone some degree of creolization at one time or another; by studying what is happening under our noses at the present day we should get a better idea of what has happened in the past (1966:vi-viii).

En particulier, ce sont les études sur la créolisation (Allsopp (1958), B. Bailey (1966), De Camp (1971)) qui ont mis en relief l'importance des faits de variation présents dans le système de la langue. Il semble donc que le concept de l'homogénéité de la langue ait dû être abandonné par ces chercheurs afin de décrire les phénomènes de performance observés dans leurs recherches. Ce concept de l'homogénéité de la langue représentait un point essentiel des théories linguistiques structurale et générativiste prévalentes à l'époque. Ces théories reflétaient une adhésion au principe saussurien de la dichotomie langue/parole (Saussure (1959)), la langue étant le seul objet d'étude valable, car homogène et reflétant la société, la parole n'étant qu'individuelle, momentanée et donc secondaire et accidentelle, puisque sujette à la variation. Un exemple de ce principe apparaît chez Chomsky (1965:3-4) :

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly

and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as [performance variations]. This seems to me to have been the position of the founders of modern linguistics, and no cogent reason for modifying it has been offered.

Dans les théories linguistiques saussurienne, structurale américaine de Bloomfield et générative de Chomsky, les faits de variation sont exclus. La théorie structurale avait fait une exception en phonétique et elle traitait le problème des variantes contextuelles en introduisant les concepts d'allophones et d'allomorphes (plan synchronique). La dialectologie « classique » (plan diachronique) avait pour but de noter, sous forme de cartes, l'extension géographique et sociale de l'usage d'une forme ou d'une autre. Ces formes représentaient l'évolution historique de la langue. Cependant la dialectologie « classique » rejetait toute variante qui contrariait le principe d'homogénéité de la langue (plan synchronique). Il y avait donc une dichotomie entre la linguistique structurale et générative et la dialectologie, puisque la première ne s'intéressait qu'aux faits de la langue (le système homogène stable) et que la deuxième ne s'intéressait qu'aux faits de parole (faits de variation sur un territoire donné) et leur répartition sur un espace géographique.

Les théories linguistiques structurale et générativiste, fondées sur le principe de l'homogénéité, ne pouvaient engendrer que des modèles statiques pour décrire une langue, ce que Labov (1969:759) exprime ainsi : « In fact orthodox linguistic theory dealt exclusively in terms of static models of discrete language and dialects, and data which could not really be incorporated in such models were consigned to the 'wastebasket of performance' ».

Quelques années plutôt, Le Page (1966:viii) décrivait le dilemme auquel faisaient face les créolistes :

The descriptive analyst freezes for a moment what is a highly dynamic system, and describe it in static terms. The 'quantum mechanics' era in linguistics has not yet arrived, but I believe that the study of Creole languages will help it forward. Until we have evolved descriptive techniques somewhat analogous to those of quantum mechanics, however, the best we can do is describe the two ends of the linguistic spectrum in a country like Jamaica and give some

indication of the nature of the continuum in between.

Il devenait alors évident qu'une nouvelle théorie linguistique devait être construite pour remplacer les précédentes, théorie qui devait tenir compte des faits de variation, ce que Charles Bailey (1973:23) exprimait en ces termes: « The study of patterned language variation in its communicative life cannot be omitted from linguistic theory and practice without invalidating them » (souligné dans le texte).

A la fin des années soixante, les transformationnalistes ont introduit les concepts de règles obligatoires et optionnelles pour tenir compte de la variation. Cependant, ils préservent le principe de l'homogénéité de la langue et de la dichotomie saussurienne « diachronie/synchronie » dans leurs modèles et perpétuent l'usage d'une théorie statique de la langue. Labov (1966, 1969), à la suite de ses recherches sociolinguistiques, essaie d'améliorer les théories générativistes en y introduisant, aux côtés des règles invariables et optionnelles, le concept de la variable linguistique pour refléter l'hétérogénéité de la langue (cf. 4.1.1, modèle de Labov).

Le facteur temps était cependant la modification essentielle à apporter pour passer d'un modèle statique à un modèle dynamique. Le modèle dynamique rejette le principe de l'homogénéité et le concept de l'*idiolecte* (parler propre à un individu) car contraires à la réalité du changement et de la variation (cf. Bailey, 4.1.2 et Bickerton, 4.1.3).

Une théorie dynamique de la langue doit donc développer de nouvelles méthodes qualitatives et quantitatives pour tenir compte des faits de variation et le vocabulaire utilisé dans un système statique ne semble plus adéquat pour décrire les faits de langue. Charles Bailey note la nécessité de ne plus parler de dialecte, défini comme étant une classe d'idiolectes ayant le même système phonologique, mais de parler de

lectes¹⁸ et d'isolectes¹⁹. Ces règles sont ordonnées sur une grille « panlectale », encore appelée implicationnelle (cf. Labov, 4.1.1 et Bickerton, 4.1.3). Quant aux modèles, il s'agit de grammaires polylectales (Labov et Bickerton) et implicationnelles et de la « théorie des ondes » de Ch. Bailey.

On se rappelle que dans le domaine de l'acquisition des langues, la théorie linguistique « classique » ne permettait pas de décrire l'évolution dans les étapes du développement linguistique chez l'enfant en milieu naturel (ce qui était perçu comme étant des erreurs par rapport à la norme) ou chez l'apprenant en langue L2, en milieu naturel ou institutionnel, puisque l'erreur était un produit négatif de l'apprentissage. Au début des années soixante-dix, Brown (1973) introduit le modèle de l'analyse morphémique lors de ses recherches en acquisition de la langue maternelle par les jeunes enfants. Cette méthode vise à décrire le développement naturel de la L1 chez l'enfant à travers l'étude de l'acquisition de certains morphèmes (quatorze en tout) dans le temps. Dulay et Burt (1974) appliquent cette méthode à l'étude de l'acquisition en langue seconde chez les enfants et Krashen (Bailey, Madden et Krashen (1974)) s'en sert pour étudier l'acquisition de L2 chez les adultes. Bien que ce modèle repose encore sur la compétence d'un locuteur-auditeur idéal, celui-ci ne correspond plus à la définition émise par Saussure et Chomsky (cf. 4.2.1). En effet, ce modèle tient compte de la variation présente chez les divers individus testés, mais au niveau du groupe (moyenne d'occurrence de la variation) et non de l'individu. Des faits de comparaison sont alors possibles entre acquisition en L1 et en L2 dans un milieu naturel.

Tout au long des années soixante-dix, Krashen, un psycholinguiste intéressé à la didactique des langues, développe un modèle qui repose essentiellement sur des

¹⁸ « [...] a completely non-committal term for any bundling together of linguistic phenomena » (Bailey (1973:11)).

¹⁹ « [...] varieties of a language that differ only in a minimal way, say by the presence or weighting of a single feature in a rule, or by a minimal difference in rule ordering » (Bailey (1973:11)).

études empiriques faites à partir de l'analyse morphémique et sur la notion d'une acquisition qui se fait le long d'un continuum de développement. Ce modèle nous intéresse particulièrement parce qu'il cherche à établir un cadre théorique pour expliquer toute acquisition en langue seconde. Entre autres, il examine l'acquisition des langues en milieu institutionnel chez les enfants, ce qui permet de faire des rapprochements et des comparaisons avec l'acquisition linguistique chez les enfants en L1, chez les adultes en milieu naturel et chez les adultes en milieu institutionnel. Cette méthode a largement influencé la didactique des langues.

Si l'analyse morphémique a permis de faire avancer les études en acquisition en langue seconde, il ne s'agit pas d'une théorie linguistique de la variation, car elle reste encore dans le cadre statique de la linguistique « classique ». C'est une méthode descriptive et non-explicative : elle ne permet pas de comprendre les processus qui sous-tendent cette acquisition développementale.

En 1978, Andersen²⁰ introduit, auprès des chercheurs en acquisition des langues, la méthode dynamique des échelles implicationnelles développée par Bickerton (cf. 4.1.3) pour étudier le continuum linguistique. Andersen (1978 a:222) explique la nécessité de cette méthode :

While the original study by Dulay and Burt and subsequent studies by them and other researchers have produced significant insights into the L2 acquisition process, no researcher has yet dealt adequately with the relationship of the group of morpheme orders arrived at by pooling individual scores and the actual acquisition and use of these morphemes by the individuals whose averaged scores produced the group order.[...] Unless we can devise ways to deal with both systematicity *and* variability among L2 learners and the interlanguage they produce (Andersen 1977), the contribution of cross-sectional morpheme/accuracy research to the new wave of research in L2 acquisition (Brown 1974) will be minimal.

²⁰ Andersen, Roger, « An implicational Model for Second Language Research », dans *Language Learning*, 28-2, 1978 a, pp. 221-281. Nous ne présentons pas ici ce modèle puisqu'il représente une reprise du modèle de Bickerton (cf. étude détaillée du modèle de Bickerton, 4.1.3) adapté pour le domaine de l'acquisition des langues secondes.

Pour la commodité et la clarté de l'exposé, nous avons jugé bon de séparer les modèles théoriques du continuum et de l'interlangue, mais il va sans dire que nous n'ignorons pas l'influence réciproque de ces modèles et que plusieurs d'entre eux sont contemporains. A l'intérieur de cette division, nous allons présenter les modèles dans un ordre chronologique.

4.1 Les modèles du continuum

Nous présentons ici les modèles de Labov, de Charles Bailey et de Bickerton. Nous n'avons pas retenu le modèle de Beryl Bailey (1966) qui a essayé de décrire les faits de variation en Jamaïque, parce que celui-ci est encore un modèle statique dans le cadre d'une théorie « classique » et que par conséquent, s'il décrit bien les lectures aux deux pôles du continuum, il ne permet pas d'analyser les lectures intermédiaires, ce qui est l'objet de notre étude.

4.1.1 Le modèle de Labov

En introduisant le principe de la *variabilité inhérente* dans le cadre d'une théorie transformationnelle, Labov renonce à la notion d'homogénéité de la langue pour la remplacer par la notion d'*hétérogénéité*.

Pour Labov, le fait que l'usage de la langue soit variable par nature et qu'il fasse partie intégrante de la compétence linguistique de l'usager implique la nécessité d'utiliser des *règles variables* pour décrire la variabilité de la langue. Labov a gardé le cadre de la grammaire générative traditionnelle qu'il considère comme étant correct, tout en acceptant que toute variable linguistique (phonétique, grammaticale ou lexicale) correspond à une règle de grammaire. Pour rendre cette grammaire compatible avec les faits de variation observés, il introduit les règles variables aux côtés des règles transformationnelles. Ces règles ont une *probabilité de réalisation* en fonction des environnements linguistiques ou sociolinguistiques de la variable.

Nous allons essayer ici de comparer le modèle de Chomsky (Modèle de

compétence homogène) à celui de Labov (Modèle de compétence hétérogène).

1. Un modèle de compétence homogène repose sur des faits linguistiques qui donnent lieu à des règles invariables. La connaissance non-linguistique ne représente qu'un appendice du modèle et elle ne joue aucun rôle pour expliquer la compétence linguistique homogène de l'usager, locuteur et interlocuteur idéal (« ideal speaker-hearer »).

En revanche, un modèle de compétence linguistique hétérogène met en évidence la variabilité non-systématique (variabilité libre et variabilité due à la performance, affectée par l'état d'esprit ou les émotions) ainsi que la variabilité systématique, individuelle ou contextuelle (contexte linguistique ou situationnel). Cette systématisme sous-tend que l'usager de la langue sait comment utiliser la langue de façon appropriée (du point de vue linguistique et sociolinguistique) et que la connaissance linguistique de l'usager de la langue représente sa compétence communicative²¹ (Hymes (1971)) et non plus sa compétence strictement linguistique.²²

2. Un modèle de compétence linguistique homogène ne peut contenir que des règles invariables pour expliquer une compétence linguistique homogène, tandis qu'un modèle de compétence linguistique hétérogène comme celui de Labov peut expliquer la compétence communicative en termes de règles variables.

Les règles invariables établissent l'ensemble des phrases bien formées dans la grammaire de la langue. Les règles variables permettent d'établir la probabilité de réalisation de certaines formes grammaticales en fonction des contextes situationnels et linguistiques particuliers.

Les modèles dans la tradition générativiste et pour l'étude de la phonologie ne conçoivent que deux sortes de règles, obligatoires ou optionnelles, la règle optionnelle pouvant ou non s'employer en présence d'un certain environnement phonologique.

²¹ Alvarez (1989:8) définit ainsi la compétence communicative : « la capacité à produire non seulement des énoncés grammaticalement bien formés dans une langue donnée (compétence linguistique); mais aussi acceptables dans la socio-culture en question (compétence socio-culturelle) et adéquats à la situation de communication dans laquelle on intervient (compétence discursive) ».

²² « [...] la capacité de comprendre/produire des phrases bien construites (c'est-à-dire, dont la phonologie et la morpho-syntaxe respectent les règles de la langue), sans égard à leur adéquation à une situation déterminée (Sous-composante de la compétence de communication) » (G. Alvarez (1989:7)).

La différence entre une règle variable et une règle optionnelle est de deux sortes : d'une part, une règle variable permet d'inclure des facteurs sociaux dans les contraintes de l'environnement et d'autre part, elle permet d'utiliser des contraintes linguistiques et sociales pour prédire l'usage possible d'une règle (indiqué sous forme de taux de probabilité de réalisation) dans un environnement donné. Une *contrainte* peut être définie comme étant un facteur individuel qui encourage l'opération d'une règle variable. Labov (1969) exprime ceci en ces termes : « [...] the rule may be applied in environment A or in environment B; either way the result is in the language, but the rule is more likely to be applied in A than in B ».

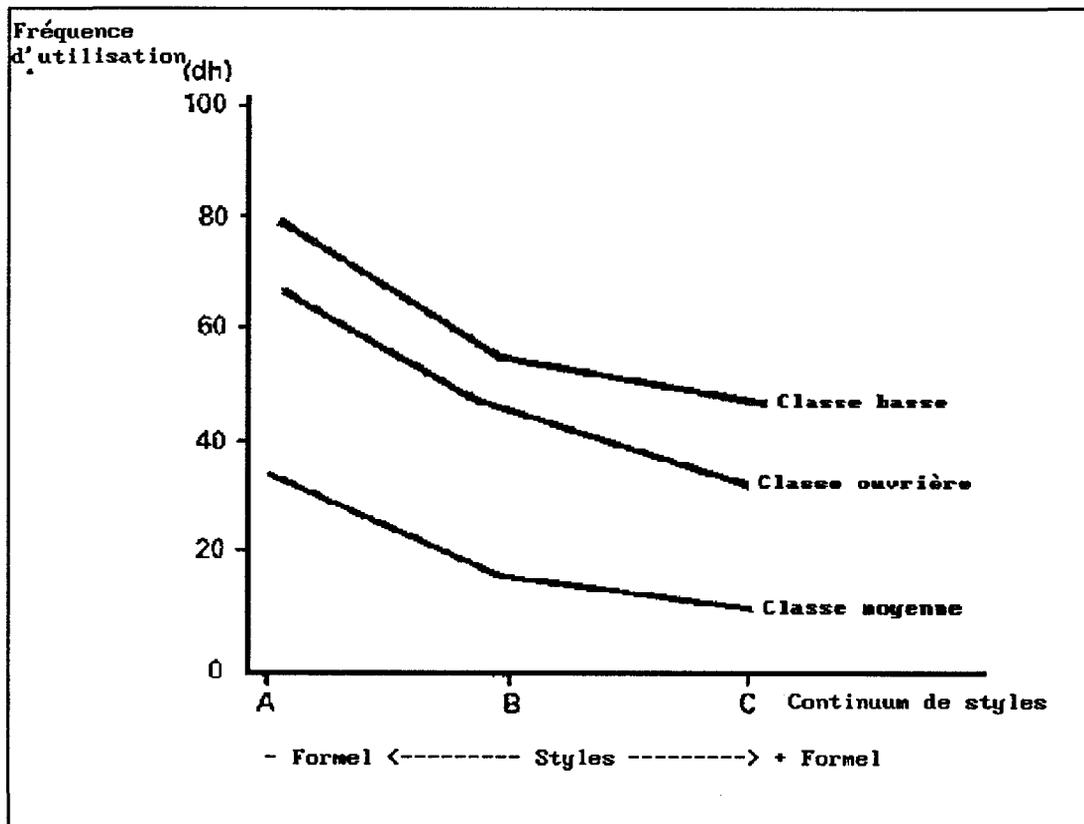


FIGURE 2. Stratification par classe en fonction de la fréquence d'utilisation d'une variable
(Source : Labov (1966:221-222) repris par Fasold (1990:225))

En étudiant le « Black Vernacular English » à New York, Labov (1966) se

penche sur l'aspect sociolinguistique de la variation et sur son aspect purement linguistique (1969); ceci peut être montré à partir du tableau ci-dessus (cf. Fig. 2) :

Labov (1966) inscrit les faits de variation observés sur un diagramme (Fig. 2) où l'axe horizontal porte les différents styles identifiés et où l'axe vertical représente la fréquence d'utilisation d'une variable. Pour un même individu ou pour un même groupe ou classe, une valeur numérique élevée (sur l'axe vertical) signifie une grande fréquence d'utilisation d'une variable et vice versa.

A partir de ses études et en fonction des variables étudiées, Labov note que les classes sociales sont hiérarchisées de sorte que la classe sociale la plus basse a la plus grande fréquence d'utilisation de la variable marquée, suivie de la classe des travailleurs et de la classe moyenne. De plus, la fréquence d'utilisation de la variable décroît pour les trois classes sociales en fonction du style employé. Plus le style devient formel, moindre est la fréquence d'utilisation de la forme marquée.

Deux conclusions générales se dégagent : premièrement les différents styles relevés peuvent être ordonnés sur un continuum (« style stratification ») selon le degré d'attention que porte le locuteur à sa façon de parler, d'un style très relâché à un style très châtié; deuxièmement, ces variations révèlent une hiérarchie sociale particulière (« class stratification »). Labov montre aussi que les changements de langue débutent dans les couches sociales moyenne et moyenne-basse et qu'ils se répandent ensuite aux autres couches de la société. En effet, la classe moyenne a le plus de mobilité sociale. Tout individu qui n'a pas la mobilité sociale ne peut utiliser la langue comme moyen de promotion. En revanche, si certains changements émanent de la classe basse, c'est une façon pour ces individus de se revaloriser et leur langue va alors s'éloigner de la norme.

Labov (1969), en se penchant sur l'usage de la copule *to be*, rapporte que la variabilité de la copule dépend de son environnement linguistique et il établit que la fréquence d'utilisation de la copule par les usagers varie en fonction des divers environnements qui la précèdent ou la suivent. Les règles de transformation peuvent expliquer le changement dans la langue, soit le passage de la réalisation d'une règle d'un environnement marqué (très spécifique) à un environnement moins marqué (plus général).

Dans le modèle de Labov, les facteurs contextuels font partie intégrale de l'habilité de l'utilisateur de la langue à utiliser sa connaissance linguistique. L'utilisateur sait ce qui est correct et il en connaît l'usage approprié selon les contextes.

A partir de ses recherches sur le « US Black English Vernacular », Labov (1970:30-87) décrit, dans le cadre d'une théorie générativiste, un modèle de compétence hétérogène dont le fondement repose sur cinq axiomes :

1) Tous les locuteurs ont plusieurs « styles » qu'ils adaptent selon le contexte social;

2) Les styles peuvent être ordonnés en fonction du degré d'attention que porte le locuteur à sa façon de parler;

3) Le discours familier (« basic vernacular », cf. Labov (1969:66)) est la langue au style le moins formel et donc celle qui est la plus apte à manifester les faits de variation spontanés;

4) Le contexte formel d'une enquête à partir d'une expérience et d'observations systématiques ne permet pas de faire apparaître ce discours familier;

5) L'observation systématique est la méthode adéquate pour obtenir de bonnes données linguistiques, mais dans des contextes non-formels. Il s'agit d'établir des situations d'observation où l'interviewé ne se sent pas observé puisque ceci l'influencerait à changer de style. Ceci est une conséquence du « paradoxe de l'observateur » (Labov (1966:605)).

Ce modèle a été fortement critiqué sur plusieurs points (cf. sommaire des critiques dans Fasold (1990:251-257)). D'abord il semblerait que, à partir de ce modèle, toute variation linguistique devrait correspondre à une règle de grammaire particulière dans le cadre d'une grammaire générative transformationnelle. Pour certains auteurs, repris dans Fasold, ceci ne semble pas économique, puisqu'il s'agirait alors d'écrire des règles de grammaire différentes pour une même variable selon le locuteur impliqué, donc des lexiques différents parmi lesquels le locuteur devrait être capable de faire le choix correct et approprié. De plus, le système de probabilité de l'application des règles variables ne s'appliquerait qu'à des communautés linguistiques qui partageraient le même

statut socio-économique. Cependant, de nombreux individus de cette communauté auraient besoin de grammaires particulières pour refléter leur compétence linguistique. Enfin, si ce modèle était capable de lier les formes linguistiques à deux des grandes causes externes de variation, causes interpersonnelles (dialectales) ou transpersonnelles (stylistiques), il n'en resterait pas moins que la variation inhérente serait encore à l'état de « variation libre » dans le système.

Labov (1972) a essayé d'écrire une grammaire contenant des règles variables quantifiables, mais les difficultés mathématiques engendrées par la complexité des règles et du calcul des paramètres indicateurs des taux de probabilité l'ont forcé à abandonner ses efforts dans cette direction. Il est à noter que Cedergreen et Sankoff (1974)²³ ont résolu les problèmes mathématiques de Labov à partir de la réécriture de certaines règles et par le traitement informatique d'un modèle de probabilité (VARBRUL).

Il faudra cependant attendre la théorie des ondes de Charles Bailey pour pallier les faiblesses du modèle de Labov.

4.1.2 La « théorie des ondes » de Charles Bailey

Bailey a introduit la notion de la « théorie des ondes » en linguistique au cours de ses études sur la phonologie de la langue anglaise (Ch. Bailey (1971)). Il n'était que peu satisfait des résultats de la dialectologie traditionnelle, car les cartes d'isoglosses ne représentaient qu'une vague approximation de la réalité observée. En effet, toutes les données recueillies au cours de sa recherche et soigneusement notées sur une carte donnaient lieu, dans certains cas, au recoupement des isoglosses. Ce phénomène était contraire à la théorie de l'arbre génétique, puisqu'il ne respectait plus le principe de la hiérarchie entre les variétés de langue.

Dans le modèle de l'arbre génétique, ce principe hiérarchique était représenté par une série d'isoglosses en parallèles. Toute donnée qui ne satisfaisait pas ce principe

²³ cf. Cedergreen, H. J. et Sankoff, D., « Variable rules : Performance as a statistical reflection of competence », *Language* 50, 1974, pp. 333-355.

était considérée comme déviante et donc automatiquement rejetée.

Bailey établit une théorie permettant de tenir compte de tous les phénomènes de variation observés lors de la cueillette de ses données sur le terrain (mais rejetés par les dialectologues car ne satisfaisant pas au principe saussurien de l'homogénéité de la langue) et de les expliquer, soit « la théorie des ondes ».

Il reprend ici une théorie établie au XIX^{ème} siècle par les néo-grammairiens allemands (études sur les changements phonétiques) et revisitée par le linguiste français Meillet. Selon cette théorie, les vagues de changements phonétiques se propagent dans l'espace géographique à partir d'un centre d'innovation. A l'origine, le principe en était le suivant : un changement phonétique se propage au-delà du lieu d'origine et crée dans le temps et dans l'espace les changements phonétiques dans les langues. En France, Meillet a repris cette théorie en la modifiant pour montrer que les changements pouvaient débiter dans différents centres géographiques. En conséquence, des isoglosses, issus de deux points différents, à des périodes différentes, pouvaient entrer en compétition les uns par rapport aux autres et pouvaient se recouper. Les centres d'innovation pouvaient aussi changer avec le temps, tout dépendait de leur influence politique, culturelle, ou encore économique. Les vagues d'influence linguistique pouvaient aussi arrêter leur expansion, lorsque l'impétus au point d'origine devenait trop faible pour soutenir le mouvement. L'influence initiale perdait son effet lorsque des individus décidaient de ne plus s'identifier au groupe qui utilisait la nouvelle forme. Bailey utilise cette théorie afin de tenir compte de toutes les variables phonologiques présentes dans la langue d'une communauté linguistique (« language community »). De plus, la « théorie des ondes » de Ch. Bailey stipule que les changements d'une variable phonologique à une autre commencent dans un contexte linguistique particulier et ce dans la langue d'un petit nombre de locuteurs qui ont donc des facteurs géographiques ou sociaux en commun (« speech community »). Ces locuteurs peuvent partager soit un espace géographique commun, soit certains traits sociaux comme l'âge, le sexe, la race, la classe sociale, l'éducation, la religion ou encore les mêmes idéaux.

Chaque variable phonologique correspond à une règle de grammaire. De plus, toutes

les règles peuvent être ordonnées de façon implicationnelle en fonction de contextes linguistiques de moins en moins marqués (c'est-à-dire de plus en plus généraux). Les changements se manifestent en fonction du facteur temps dans des contextes linguistiques et extra-linguistiques. Dans la recherche de Bailey, les contextes linguistiques sont en fait l'environnement phonologique de la variable étudiée, tandis que les contextes extra-linguistiques sont représentés par les barrières socio-linguistiques, espace, âge, race, sexe, classe sociale, religion, idéaux.

Centre d'innovation Lectes → \ 0	+ marqué <----- Contextes-----> - marqué				
	A	B	C	D	E
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	0
3	1	1	1	1	0
4	1	1	1	0	0
5	1	1	1	0	0
6	1	1	0	0	0
7	1	1	0	0	0
8	1	0	0	0	0
9	1	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
↑ Locuteurs	Notes : 1 = présence de la règle ; 0 = absence de la règle.				

FIGURE 3. *Représentation schématique de la propagation des ondes de changement sur une échelle implicationnelle*

La nouvelle variable est d'abord utilisée par un petit groupe de locuteurs innovateurs, dans un contexte particulier, puis dans des contextes plus nombreux pour enfin se répandre dans le reste de la communauté, loin du centre d'innovation en suivant la même progression originale du changement, d'un contexte marqué à des contextes plus nombreux moins marqués (cf. Fig 3).

Sur cette échelle, les lectes sont ordonnés à l'horizontale en fonction des environnements de moins en moins marqués. A la verticale, sont ordonnés les locuteurs en fonction de leur proximité du centre d'innovation.

Les valeurs binaires 1 et 0 représentent respectivement la présence ou l'absence

d'une règle dans le parler du locuteur.

Bailey note que l'échelle implicationnelle peut être utilisée à des fins quantitatives (cf. Fig. 4), afin d'y incorporer les taux de variation de l'occurrence d'une règle variable, taux, qui pour lui, comme pour Labov, sont tous linguistiquement signifiants.

Lectes→	+ marqué <---Environnements---> -marqué			
	1	2	3	4
1	---	0/9 .00	1/1 1.00	0/1 .00
2	0/2 .00	0/7 .00	0/1 .00	---
3	---	0/5 .00	0/2 .00	2/3 .67
4	0/1 .00	0/4 .00	1/2 .50	---
5	0/1 .00	0/9 .00	1/4 .25	1/1 1.00
6	0/3 .00	0/3 .00	6/7 .86	8/8 1.00
7	0/1 .00	5/16 .31	1/3 .33	5/5 1.00
Locuteurs ↑	Note: chaque lecte représente un locuteur			

FIGURE 4. Schéma partiel d'une échelle implicationnelle à valeurs multiples (Source: Bailey (1971))

Dans chaque cellule (espace sur l'échelle caractérisé par le point de rencontre d'un environnement (à la verticale) et d'un locuteur (à l'horizontale)), le chercheur inscrit le nombre d'occurrences d'un phénomène par rapport à l'ensemble des occurrences manifestées par le locuteur dans un environnement spécifié. Ainsi un taux de 2/3 signifie que 2 fois sur 3 le locuteur n'a pas utilisé la forme étudiée. C'est la représentation de la propagation d'une variante à une autre selon des contextes de moins en moins marqués (à l'horizontale, de gauche à droite, du plus marqué au moins marqué) et par des

locuteurs de plus en plus éloignés du centre d'innovation qui donne un effet d'ondes (à la verticale, de haut en bas sont ordonnés les locuteurs : des plus innovateurs au centre de l'innovation aux locuteurs les plus éloignés du centre d'innovation). Les lignes pointillées représentent la position du front de l'onde à des temps donnés différents. Il est alors facile de voir comment des ondes débutant dans différents centres d'innovations peuvent entrer en compétition les unes avec les autres, avec pour résultat une réorganisation des règles dans les différents lectes. Les isolectes se recoupent et expriment visuellement la non-homogénéité de la langue (cf. Fig. 5).

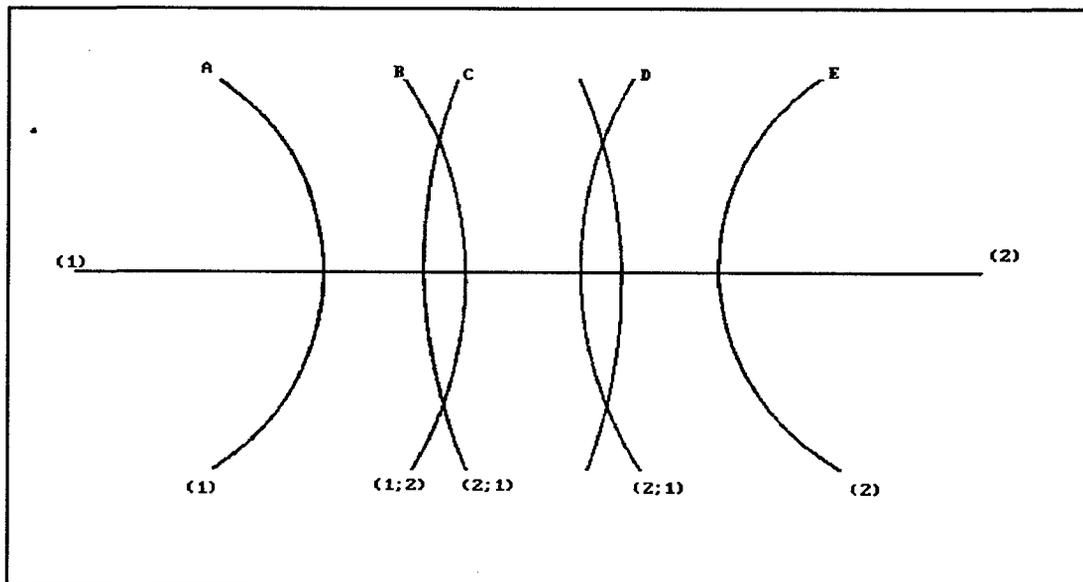


FIGURE 5. *Schéma explicatif du recouvrement des ondes dans leur propagation*
(source : (Bailey 1973:100))

Nous reprenons ici l'explication offerte par Bailey (1973:100). Le symbole (1) représente le centre d'origine de la règle (1); et (2), l'origine de la règle (2). L'ordre marqué des règles est le suivant : la règle (1) vient avant la règle (2). Ce schéma idéal pose que le taux de propagation des deux règles à travers l'espace social (« social space ») est identique. Les lettres majuscules désignent les différents lectes. Le lecte E n'a que la règle (2) et le lecte A ne possède que la règle (1); le lecte B possède l'ordre

marqué des règles (1,2), la règle (2) arrivant après la règle (1). Pour le lecte D, c'est l'opposé, l'ordre des règles étant (2, 1), la règle (2) arrivant avant la règle (1). Le lecte C est issu du lecte B par une réorganisation des règles, en fait par le renversement d'un ordre marqué (1,2) à un ordre non marqué (2,1). Le lecte D et C partagent le même ordre des règles, quoique pour des raisons différentes.

Bailey explique que le changement ne peut se faire qu'en fonction de l'accroissement du taux relatif de l'usage d'une règle, d'abord dans un environnement plus marqué où la règle opère catégoriquement, puis vers des environnements moins marqués.

Une règle peut aussi être bloquée et peut apporter des changements dans la langue, lorsque le taux relatif d'utilisation par le locuteur décroît, d'abord dans un contexte moins marqué et ensuite dans un contexte plus marqué.

Lectes →	+ marqué « -----Environnements----- » -marqué				
	A	B	C	D	E
Locuteurs ↓					
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	X	0
3	1	1	X	X	0
4	1	X	X	0	0
5	1	X	X	0	0
6	1	X	0	0	0
7	1	X	0	0	0
8	1	0	0	0	0
9	1	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0

Valeurs:
 1 = présence obligatoire de la règle.
 0 = absence de la règle.
 X = application variable d'une règle.

FIGURE 6. *Schéma de la représentation de la variation sur une échelle implicationnelle*

Bailey établit qu'un lecte peut être variable dans un ou plusieurs environnements mais sous certaines conditions : un lecte peut être variable dans des

contextes moins marqués que ceux où s'opère une règle catégorique et dans des contextes plus marqués que ceux où une règle obligatoire ne fonctionne pas et ce, tant que le taux relatif d'utilisation d'une forme dans un environnement marqué est supérieur à celui dans des environnements moins marqués (cf. Fig. 6).

La théorie de Bailey sera reprise et modifiée par Bickerton. Non seulement, il en éliminera la notion de règle variable, mais il modifiera les règles qui expliquent les faits de variation et les changements dans la langue, tout en s'appuyant sur le modèle des échelles implicationnelles de DeCamp (étude du continuum linguistique).

4.1.3 **Modèle de Bickerton**

Bickerton reprend le concept de la variabilité inhérente à la langue élaboré par Labov (1966). Cependant, il rejette le modèle de variation de ce dernier et construit sa théorie linguistique en se fondant sur les travaux de DeCamp (1971) et de Bailey (1971).

A l'opposé de Labov, Bickerton ignore les faits de variation non-linguistiques dans son modèle car, comme l'avait lui-même signalé Labov (1966:v), la variabilité inhérente d'une langue réside dans les faits purement linguistiques et non pas dans les corrélations socio-culturelles qui lui sont imposées :

[...] there are no objective environmental conditioning factors, linguistic or non-linguistic (Bickerton (1975:18));

[...] social and stylistic parameters are subjective, the product rather than the trigger of speaker variation (ibid., pp. 183-4).

De plus, Bickerton, comme Bailey, étudie le phénomène de la variation à partir de l'individu et rejette l'approche sociolinguistique de Labov qui traite de la variation dans le groupe linguistique communautaire.

Pour Bickerton, l'introduction de la variation linguistique a deux implications importantes au niveau du locuteur :

1) La compétence du locuteur est mieux représentée par des systèmes discrets avec des facteurs de performance qui tiennent compte des styles transitionnels, plutôt que par des règles variables qui recouvrent le continuum linguistique (position de Labov);

2) La compétence individuelle englobe l'ensemble des grammaires présentes dans le système grammatical du groupe (reprise des idées de Bailey).

Ces deux points sont importants pour expliquer les grammaires polylectales décrites par Bickerton. Le locuteur qui utilise des niveaux de grammaire différents dans son parler et l'interlocuteur qui comprend ces variations ont une langue à grammaire polylectale, grammaire qui reflète le principe de la « variabilité inhérente ».

A partir de ses recherches sur le créole du Guyana, Bickerton voit la langue comme un ensemble de systèmes discrets et il arrive à cette conclusion en comparant la créolisation et la décréolisation au processus de l'acquisition d'une langue seconde. Pour Bickerton, apprendre une langue seconde, c'est en soi suivre le même processus que pour apprendre une langue maternelle : une grammaire est internalisée et ensuite testée par rapport aux énoncés de la langue cible. C'est aussi un processus différent : la grammaire de la langue maternelle de l'apprenant lui offre une base pour tester ses hypothèses et elle sera incorporée dans la grammaire de la langue seconde quand les conditions s'y prêtent. Lorsqu'il n'y a pas suffisamment d'évidence pour la correction, la nouvelle grammaire s'éloigne du modèle et une variété de niveaux de compétence intermédiaires surgit. De ce fait apparaît un *continuum linguistique*, défini comme un ensemble de grammaires discrètes dont l'intégration est systématique par définition (Bickerton 1975:180). Ainsi, Bickerton envisage un continuum de grammaires, allant des grammaires basilectales aux grammaires acrolectales en passant par un ensemble de grammaires mésolectales : le basilecte étant le lecte le plus éloigné de la langue standard, l'acrolecte en étant le plus rapproché et les mésolectes, des variétés intermédiaires présentes entre le basilecte et l'acrolecte.

Quant au deuxième point à rappeler (la compétence individuelle englobe l'ensemble des grammaires présentes dans le système grammatical du groupe), il se rattache, selon Bickerton, à la vue diachronique des processus de créolisation et de décréolisation. Si la compétence de l'individu reflète celle de la communauté linguistique,

la variation est une préservation synchronique de changements diachroniques. En prenant cette position, Bickerton (1973:643) s'appuie sur les travaux de Bailey et, comme lui, abolit la distinction saussurienne entre synchronie et diachronie pour la raison suivante : « [...] - all the problems that vexed previous formulations are now seen as the inevitable consequences of spatial or temporal segmentation of what is really a seamless whole ».

Bickerton observe, à partir de ses recherches sur les créoles, que tout locuteur n'est ni entièrement « variant » ni totalement « invariant » et qu'il ne représente qu'une portion plus ou moins étendue de la variation linguistique présente dans un continuum. Pour Bickerton, l'ensemble de la variation est du ressort de la compétence de l'interlocuteur (« hearer ») et non de celle du locuteur (« speaker »). En fait, Bickerton reprend en essence le modèle de compétence de Bailey : la compétence qui importe, c'est une compétence de compréhension polylectale. Mais il réfute la théorie de Bailey selon laquelle la compétence est essentiellement supérieure à la performance. Bickerton estime que la compétence de l'interlocuteur doit être égale à celle du locuteur (« if we are not to complicate linguistic theory unduly » (1975:19)) et pour lui la grammaire signifie dorénavant la compétence de l'interlocuteur.

Il semble donc que Bickerton préserve le concept chomskyen de la symétrie entre compétence de production et de compréhension et qu'il s'écarte de la notion exprimée par Bailey (1973:27), pour qui il y a de toute évidence asymétrie entre compétence de production et de compréhension et où la compétence de production n'est qu'un sous-ensemble de la compétence de compréhension.

Puisque la segmentation spatiale et temporelle n'existe plus, il est difficile de parler de « dialectes » et de « langues ». Aussi Bickerton (1973:643) reprend la notion d'*isolecte* introduite par Ch. Bailey (1969-70,71) et la définit ainsi : « [...] any possible set of rules such that it will differ from adjacent sets of rules on a panlectal (implicational) grid by only a single rule-conflict or resolution of conflict ».

La grille panlectale et implicationnelle est définie comme suit : « [...] the totality of possible sets of rules for an (arbitrarily limited) area in space and/or time, which in turn constitutes a selection from the totality of possible sets of rules for human language » (ibid.). Donc, dans une hiérarchie implicationnelle, les lectes sont ordonnés

en fonction de la diffusion lexicale. De plus, comme le dit Hudson (1980:185) :

[...] an implicational hierarchy is a kind of relation between properties and individuals such that the possession of one property entails the possession of all others below in the hierarchy. The properties concerned might be rules of grammar, or the same rule applying in different environments.

Lectes	Locuteurs	+ marqué « ---Environnements--- » -marqué			
Basilecte	1	1	1	1	1
	2	1	1	1	2
	3	1	1	1	2
	4	1	1	1	2
	5	1	1	2	2
Mésoslecte	6	1	2	2	2
	7	1	2	2	2
	8	1	2	2	2
	9	1	2	2	2
Acrolecte	10	1	2	2	3
	11	1	2	3	3

Notes: - Les indices 1, 2, 3 correspondent aux formes F1 basilectale, F2 mésoslectale, F3 acrolectale.

*- Les locuteurs sont ordonnés selon leur compétence panlectale.

FIGURE 7. Schéma d'une grille implicationnelle selon Bickerton (Source : Bickerton (1973))²⁴

Le *conflit de règles* (« rule-conflict ») est défini par Bickerton (1973:643) dans ces termes : « [...] a situation where, between an isolect A which contains a rule x and

²⁴ Echelle simplifiée par Fasold (1975:43) dans Fasold et Shuy (1975).

an isolect C which contains a rule y, there is a lect B wherein application of rule x alternates with application of rule y ».

La théorie de Bickerton fondée sur l'individu a des implications méthodologiques importantes au niveau de l'établissement des échelles implicationnelles. Pour illustrer le continuum et tout en s'appuyant sur les travaux de DeCamp (1971:354), Bickerton note la sélection de points de grammaire (incluant phonétique, morpho-syntaxe, lexic) qui permettent de voir une évolution à travers le continuum. En effet, il observe que la présence de certaines formes implique la présence d'autres formes plus basilectales et qu'il est donc possible de les ordonner sur une grille implicationnelle en utilisant certaines conventions.

- Cette grille (cf. Fig. 7) est représentée par deux axes. L'axe horizontal porte les environnements des règles, ordonnés du plus marqué (usage le plus général et de longue date) au moins marqué (usage plus particulier et plus récent). L'axe vertical porte les locuteurs ordonnés selon leur compétence panlectale (du basilecte à l'acrolecte).

Chaque forme de la règle reçoit un indice de 1 à n : plus l'indice est élevé, plus il s'agit d'une forme acrolectale, moins il est élevé, plus la forme est basilectale. Etant donné une règle qui contient un maximum de trois formes réalisables et représentées par les indices 1, 2, 3, l'acrolecte contiendra les formes F1, F2, F3, le mésolecte comprendra seulement les formes F1 et F2 et le basilecte la forme F1. En d'autres termes, un mésolecte se rapproche de l'acrolecte en acquérant des formes de l'acrolecte, de même, le basilecte se rapproche du mésolecte en acquérant des formes du mésolecte. Bickerton conçoit ainsi une langue en mouvement et le changement se fait le long d'un continuum unidirectionnel.

La langue change lorsque les locuteurs abandonnent une règle en faveur d'une règle semblable mais dont les contraintes de réalisation sont moins spécifiques que celles de la règle initiale.

Bickerton s'éloigne ici de la théorie du changement offerte par Bailey. Pour Bickerton, le changement est fonction de la moindre spécificité d'un environnement, tandis que pour Bailey le changement est fonction de l'accroissement de la fréquence

d'utilisation d'un environnement marqué à un environnement moins marqué.

Environnements →	Règle 8			Règle 6		Règle 5		Règle 3	Règle 2
	C-V	V-V	S-V	V-S	V-C	C-C	S-C	C-S	S-X
Locuteurs	12	0	0	0	0	0	0	-	0
↓	16	0	0	0	0	-	-	(1)	0
	15	0	0	-	0	0	-	0	X
	10	0	0	-	0	(1)	0	0	-
	1	(1)	-	-	(X)	0	-	-	-
	11	0	0	-	0	(X)	0	X	-
	9	0	0	(X)	0	0	0	X	1
	6	0	0	0	(X)	0	0	X	1
	13	0	0	(X)	0	0	(X)	X	1
	14	0	0	0	(X)	(X)	0	X	1
	4	0	(X)	(X)	(X)	0	-	X	1
	8	0	0	-	0	0	-	1	1
	3	0	(X)	(1)	(X)	0	-	1	-
	5	0	0	0	0	X	1	1	(X)
	7	0	0	0	(X)	X	1	-	1
	2	0	-	0	X	1	-	1	1

N.B. : Les valeurs entre parenthèses représentent les déviations
Valeurs : 1 = élision catégorique ; 2 = élision variable ; 3 = pas d'élision

FIGURE 8. Echelle à 3 valeurs de Sankoff dans son étude du QUE avec des environnements indiqués par Bickerton (Source: Bickerton 1973)²⁵

Pour Bickerton, une échelle implicationnelle à trois valeurs (cf. Fig. 8) et non à valeurs multiples (Labov, Bailey) permet de tenir compte de la variation inhérente. La valeur 1 marque la présence catégorique d'une règle, la valeur 0, son absence et la valeur X, la présence de la variation. Bickerton rejette la représentation quantitative de degrés de variation car ils sont pour lui, non-signifiants, puisque à partir de ses recherches sur le créole du Guyana, il observe que tous les lectes ne sont pas variants dans tous leurs environnements (cf. Fig. 9). A la différence de Bailey, il conçoit qu'un lecte ne peut être variable que dans un seul environnement et qu'il doit être entouré d'un côté d'un contexte où la règle est obligatoire et de l'autre d'un contexte où la règle n'opère pas. Pour

²⁵ Echelle simplifiée par Fasold (1975:43) dans Fasold et Shuy (1975).

Locuteurs	Environnements			Notes explicatives
	+ marqué «-----» - marqué			
	III	II	I	
3	1	-	-	
6	1	-	-	
9	1	1	1	<u>Environnement I :</u>
12	1	-	1	après verbes
20	1	-	-	inceptifs et
21	1	-	-	modaux
22	1	-	-	
24	1	-	1	
7	1	-	2	<u>Environnement II :</u>
13	1	1	2	après verbes
16	1	-	2	désiratifs et autres
26	1	1	2	verbes
28	1	-	2	psychologiques.
11	1	1	2	
25	1	1	2	<u>Environnement III :</u>
8	1	2	2	Tous les autres
2	1	2	(1)	environnements.
5	1	2	-	
14	1	2	2	<u>Indices 1 ; 2</u>
15	1	2	-	Forme fu - 1
17	1	2	-	Forme tu - 2
27	1	2	(1) 2	
1	2	2	2	<u>N.B.</u>
4	2	-	2	Les déviations sont
10	2	-	-	entre parenthèses.
19	2	2	2	

FIGURE 9. *Distribution de tu/fu chez les locuteurs selon 3 environnements* (Source : Bickerton (1973:647))

Bailey, la variation peut exister dans tous les environnements, à la seule condition que la variabilité ne soit présente dans un environnement plus marqué que celui où s'opère une règle catégorique. Réciproquement, la variabilité ne peut exister dans un environnement moins marqué que celui où la règle n'est pas opératoire.

Il semble donc que le modèle de Bickerton ne puisse pas tenir compte de tous les cas de variation observés à partir des données recueillies, ce qui limite la validité de son analyse.

Bickerton (1973:646) établit ainsi les conditions d'implication normale :
[...] deviances apart, the presence of a basilectal index ALONE in a given column implies the presence of similar indices in all columns to the left; while the presence of non-basilectal index, alone or otherwise, implies the presence of similar indices, alone or otherwise, in all columns to the right. (emphase dans le texte).

Sur une grille implicationnelle, un conflit de règles est représenté par la présence de deux ou (trois) indices dans une même cellule (cf. Fig. 9). Il s'agit de cas où le changement n'est pas encore totalement établi, le locuteur utilisant les variantes lectales d'une même forme.

Lors de l'étude du continuum guyanais, Bickerton note que certaines cellules présentent 3 indices et ce en contradiction avec les règles établies, indiquant la présence continue d'un conflit de règles non-résolu.

Les cellules qui montrent un conflit de règles, mais qui ne s'intègrent pas sur l'échelle implicationnelle en fonction des règles établies sont considérées déviantes et non-significantes. Ces cellules sont entre parenthèses.

Etant donné une grille implicationnelle panlectale, les locuteurs n'ayant que les formes basilectales sont en haut de l'échelle suivis par ceux qui démontrent des phénomènes de variation d'abord selon les environnements, ensuite, à l'intérieur d'un environnement (« rule-conflict ») puis selon plusieurs environnements et enfin ceux qui ont une compétence acrolectale, au bas de l'échelle.

Malgré tous ses attraits, la théorie de Bickerton présente aussi des faiblesses. En premier lieu, et selon Fasold, cette théorie ne permet pas l'introduction de la probabilité d'occurrence d'un lecte à l'autre, puisque Bickerton ne donne à chaque règle que trois relations par rapport à un lecte X. Soit elle est obligatoire, soit elle est optionnelle, soit encore non-existante. Ceci ne permet pas de distinguer entre les lectes qui ont tous le même trait mais dans des degrés de réalisation différents les uns des autres (par exemple, les lectes de la langue perse de Téhéran présentent tous une assimilation de la voyelle comme règle optionnelle). En second lieu, nous pensons que Bickerton, en éliminant de la hiérarchie implicationnelle les locuteurs dont la grammaire panlectale est déviante, mal ordonnée et donc non-implicationnelle, suggère la route la plus probable que le locuteur prendra pour passer du basilecte à l'acrolecte; cependant l'élimination de certains locuteurs déviants affaiblit sa position puisqu'il ne peut pas tenir compte de tous les lectes observés et qu'il ne décrit pas ces lectes.

En conclusion, nous pouvons dire que Labov, Bailey et Bickerton ont créé des modèles qui ont permis d'étudier la *variabilité inhérente* de la langue et sa *systématicité*. Ces modèles ont non seulement favorisé l'avancement des études créoles mais aussi celui des études en acquisition des langues car celles-ci mettaient en relief la notion de continuum mais ne traitaient pas vraiment de la notion de variabilité inhérente, ni de sa systématicité. Fondés sur le concept de la variation inhérente de la langue, ils répondent à la question no. 2 dans le ch.1 (« faut-il tenir compte des stades intermédiaires qui représentent le développement variable de la langue et les décrire? »). Ces chercheurs, dans la conception de leurs modèles respectifs, affirment la nécessité de tenir compte des stades intermédiaires représentant le développement variable de la langue et l'importance de les décrire. Cependant, si Bailey et Labov voient l'importance de l'introduction de règles variables et de modèles probabilistes pour tenir compte de la variation, Bickerton rejette cette notion comme inutile dans une théorie linguistique. De plus, Labov introduit la variation dans le cadre de la grammaire transformationnelle, alors que Bailey et Bickerton établissent des modèles dynamiques où les changements dans l'espace représentent des changements dans le temps. Tous les trois se servent de modèles

implicationnels (cf. question 3, ch. 1, « comment décrire la grammaire de l'apprenant en tenant compte des faits de variation? ») pour rendre compte de la structure de la variation. Cependant, Labov introduit des environnements sociolinguistiques alors que Bickerton rejette cette approche pour étudier la variation d'un point de vue linguistique et donc objectif. Labov étudie essentiellement la variation en fonction des dialectes et des styles, alors que Bailey et Bickerton s'intéressent à décrire les divers contextes linguistiques du changement et la relation entre les locuteurs. Si Bailey s'est inspiré dans sa « théorie des ondes » des travaux de Labov, Bickerton a rejeté l'apport de la règle variable de Labov, mais il a en quelque sorte repris la théorie de Bailey en la simplifiant.

Les méthodes quantitatives introduites par ces trois chercheurs et l'importance qu'ils ont accordée au lien entre la théorie et les données recueillies ont eu à un moment donné un grand impact sur les recherches en langue seconde, parce que le continuum linguistique correspond sur de nombreux points à la voie développementale suivie par les apprenants en L2.

4.2 Les modèles de l'interlangue

Nous présentons ici l'analyse morphémique et le modèle de Krashen. Nous n'avons pas retenu les nombreux modèles strictement psycholinguistiques ou neurolinguistiques en L2, car ils ne se prêtent pas à une comparaison pertinente avec les modèles du continuum. En linguistique appliquée, nous n'avons pas non plus retenu les modèles de Ellis et de McLaughlin parce que ceux-ci ne décrivent pas le cadre d'une théorie linguistique générale de l'acquisition des langues comme celle de Krashen.

4.2.1 L'analyse des morphèmes

Développée par des chercheurs qui étudiaient l'ordre d'acquisition de certains morphèmes en langue maternelle, l'analyse des morphèmes a pris, dans les années soixante-dix, une grande importance pour les recherches en langue seconde. Cette méthode a été. Peu de temps après l'introduction de l'analyse des erreurs, l'analyse des

morphèmes a été utilisée par les chercheurs en L2 qui, eux aussi, ont essayé de voir s'il y avait un ordre d'acquisition prévisible parmi les locuteurs ayant des langues maternelles de diverses origines et ceci afin de prouver que l'acquisition d'une langue seconde comme celle d'une langue maternelle est universelle par nature.

Cette méthode a été introduite par Roger Brown (1973) dans son étude longitudinale sur l'acquisition des morphèmes par trois enfants américains entre l'âge de deux et trois ans. Elle est fondée sur la notion de *contexte obligatoire*, soit un environnement linguistique où un locuteur adulte emploierait tel ou tel morphème. Il s'agit alors de compter toutes les occurrences de morphèmes présents dans le parler de l'enfant et de calculer un quotient entre le nombre de réalisations par l'enfant et le nombre total d'occurrences réalisables. Ainsi, si un enfant utilise le morphème pluriel 20 fois, alors qu'il aurait dû l'utiliser 40 fois, le quotient est de 20/40, soit 50 %. Brown estime que l'enfant qui a un quotient de 90% pour trois sessions consécutives a acquis ce morphème. Ainsi, il établit un diagramme qui permet de classer les 14 morphèmes étudiés en fonction de leur acquisition dans le temps. Brown était intrigué par la similitude de l'ordre d'acquisition entre ses trois sujets et, en appliquant le test de corrélation de Spearman (« Spearman rank order correlation test »), il conclut que l'ordre d'acquisition est systématique et non pas un fait du hasard. Ces résultats ont été peu après corroborés par la recherche de Villiers et de Villiers (1973). Le test de corrélation permet de vérifier qu'un locuteur qui a acquis la structure #2, a aussi acquis la structure #1. Ceci permet de construire un ordre d'acquisition moyen qui est en quelque sorte une abstraction des trois ordres obtenus par les données. Cet ordre décrit la langue ou encore la compétence d'un locuteur-auditeur idéal. Il est évident que ce locuteur-auditeur idéal ne correspond plus à la description qu'en faisait Chomsky : il représente une abstraction plus proche de la réalité (mais qui, dans certains cas individuels, peut aussi être éloigné de la réalité observée).

Des recherches comparables apparaissent alors en linguistique appliquée. D'abord des études non-longitudinales qui étudient le développement de l'ordre d'acquisition des morphèmes chez les enfants (Dulay et Burt (1974)) et chez les adultes

(Bailey, Madden et Krashen (1974); Larsen-Freeman (1975), Krashen et al., (1974)) dont les langues maternelles étaient très diverses. Dulay et Burt ont été les premières à utiliser l'analyse des morphèmes en langue seconde. Leur étude démontre aussi une acquisition systématique des morphèmes chez divers apprenants en langue seconde. Cet ordre varie cependant en fonction des différentes langues maternelles de leurs sujets, c'est-à-dire que tous les locuteurs espagnols démontraient un ordre d'acquisition différent de celui des locuteurs chinois et japonais. Dulay et Burt n'ont pas établi de hiérarchie individuelle d'acquisition, seulement une hiérarchie pour chaque groupe de locuteurs. Ce point a été critiqué par Rosansky (1976) et Andersen (1977). Malgré tout, la recherche de Dulay et Burt corrobore les conclusions de Brown. Les autres études (Bailey, N. et al., (1974) et Krashen et al., (1976)) découvrent aussi qu'il y a un ordre systématique d'acquisition en langue seconde comme en langue maternelle, mais que celui-là diffère de celui-ci.

Cette méthode de recherche a encouragé des études particulières sur une structure comme l'acquisition de la négation chez les apprenants en langue seconde (Cazden et al. 1975), et a permis de mettre en évidence l'ordre hiérarchique d'acquisition des variantes d'une même variable syntaxique. Cette étude est différente de celle de Burt et Dulay, car elle examine le développement de l'acquisition de la négation, alors que l'étude de Burt et Dulay s'intéressait aux produits finaux du processus d'acquisition. Ainsi, la possession d'une structure #2 n'implique pas la présence d'une structure #1, mais le passage d'une structure #1 à une structure #2; de ce fait, il s'agit d'une étude qui montre les changements dans la langue.

Dans cette même lignée, le groupe ZISA (Meisel, Clahsen et Pienemann (1981)) a démontré, à partir d'une hiérarchie implicationnelle, que les immigrants espagnols et italiens acquièrent l'ordre des mots d'une phrase allemande d'après un ordre invariant.

Cependant la méthode d'analyse morphémique a de nombreuses faiblesses:

- 1) Le cadre d'études de « contexte obligatoire » surestime le niveau de développement du locuteur. En effet, un locuteur qui utilise une seule forme dans toutes ses réalisations, à contexte obligatoire ou non, ne démontre pas la maîtrise de cette forme bien que cette forme soit comptée comme étant un cas de réalisation dans un contexte

obligatoire. Ce locuteur apparaît comme ayant 100% de réalisation dans un contexte obligatoire et il ne sera pas pénalisé pour les autres erreurs qui ne sont pas faites dans un contexte obligatoire (Hakuta et Cancino (1977));

2) L'usage d'une forme ne signifie pas la maîtrise de sa fonction (Wagner-Gough (1978:159));

3) L'analyse est orientée vers un produit final et non pas en fonction d'un processus de développement (Brown (1983));

4) L'analyse ne permet pas de définir les séquences de développement car elle ne distingue pas entre les contextes, les fonctions et l'usage d'un morphème donné, puisqu'un ordre moyen idéal est établi (Pica (1983));

5) Cette analyse, comme celle de l'analyse des erreurs, ne tient pas compte de l'omission de l'usage d'un morphème par le locuteur dans certains contextes (Schachter (1974));

6) Le coefficient de corrélation est un moyen faible pour vérifier les liens implicationnels entre deux ordres d'acquisition. D'un point de vue statistique, il faut que les différences entre les deux ordres soient substantielles pour qu'une non-corrélation soit enregistrée. De ce fait, c'est un outil peu sensible qui implique une surestimation des similarités actuelles (Porter (1977));

7) L'étude des morphèmes ne constitue qu'une petite portion de l'ensemble du langage et elle ne se prête pas à des généralisations sur la manière dont se fait l'acquisition du langage, ou encore à des généralisations inter-linguistiques (Gregg (1984));

8) L'analyse des morphèmes est une méthode²⁶ qui n'est pas fondée sur une théorie linguistique et qui révèle des séquences développementales seulement dans l'étude de sous-systèmes (Andersen (1978 a)). Ceci est dû au fait que la linguistique appliquée reproduit les études en L1 qui s'intéressaient au développement cognitif. Une critique sévère de ce système est donnée par Gregg (1984). Pour lui, cette méthode n'étant pas reliée à une théorie implique l'impossibilité d'en interpréter les résultats. Une autre

²⁶ Méthode qui sera reprise par Krashen (1977).

critique mentionne que l'établissement d'un ordre d'acquisition n'explique pas comment cet ordre est établi par le locuteur, seulement qu'il y a un ordre (Wode (1981)).

Malgré toutes ses faiblesses, l'analyse morphémique permet de redéfinir la notion de continuum de l'interlangue et d'en comprendre sa nature. Corder (1977:11) notait que Selinker voyait l'interlangue comme un système dynamique, « le produit d'un processus psycholinguistique d'interaction entre deux systèmes, celui de langue maternelle et de langue cible » (notre traduction)²⁷. Cependant, Corder note que le continuum de l'interlangue, tel que défini par Selinker, ne tient aucun compte de la notion de « complexification » à l'intérieur du système (pour plus de détails, cf. 5.5.2). Il souligne que cette même lacune s'applique à Nemser (1971 b) et à lui-même. Corder fait alors la différence entre deux types de continuum en interlangue. En premier lieu, le continuum vu par Selinker qui n'est qu'une « restructuration » (cf. 5.1, la théorie de la pidginisation de Bickerton) du système de l'apprenant en passant de la langue maternelle à la langue cible et ce à un même niveau de difficulté (Corder 1977:12). En deuxième lieu, le continuum qui est une articulation de l'énoncé comparable à l'acquisition de L1 par l'enfant (ibid., p. 13). Corder redéfinit ainsi l'*interlangue* : « [...] a dynamic, goal-oriented language system of increasing complexity [...]. I shall call an interlanguage continuum a developmental continuum » (ibid., p. 13.). Il rapproche cette notion du continuum de celle des études sur les pidgins et il note que les continuums (1) pré-pidgin et (2) post pidgin (pré-créole) et (3) le continuum de l'interlangue sont tous trois orientés vers un but, une langue cible unique. De plus, ils sont tous trois caractérisés par une « complexification » et peuvent être décrits en termes d'échelles implicationnelles, mais ils diffèrent des continuums (4) en L1 et (5) en L2 (acquise en milieu institutionnel) puisque ces deux derniers sont sujets à la stabilisation et/ou à l'institutionnalisation (ibid., p. 14). Les apprenants peuvent utiliser la langue pour communiquer entre eux, mais celle-ci peut se fossiliser en l'absence de la langue cible

²⁷ « the product of an interactive psycholinguistic process between two systems, the mother tongue and the target language » (Corder (1977:11)).

ou lorsque le degré de complexité répond suffisamment bien aux besoins de la communication (problème de la fossilisation). Corder note alors que le continuum en L2 est comparable à celui de l'interlangue :

I am inclined to regard these two continua [L2 and interlanguage continua] as essentially the same one, since just as in the interlanguage continuum, learning (development) may, for similar reasons, stop (absence of a model, satisfaction of communicational needs) or start again (availability of target language data, expanding communicational needs) (ibid., p. 14) (les crochets sont les nôtres).

Corder donne ainsi une nouvelle orientation aux études de l'interlangue. Il s'agit de décrire le dynamisme du système et de ne pas en rester à l'étude morphémique. Mais pour ce faire, il faut un nouveau cadre théorique apte à décrire la systématique de la variation et les changements dans l'interlangue. Les chercheurs vont se tourner vers la sociolinguistique, car ils réalisent l'importance de l'étude des dialectes non standard, des pidgins et des créoles pour mieux comprendre les processus d'acquisition d'une langue seconde. Ils empruntent les modèles théoriques et les outils d'analyse à la sociolinguistique pour décrire la systématique de la variation et les changements dans l'interlangue. Ces mêmes modèles théoriques ont déjà servi à expliquer les phénomènes semblables dans les études créoles (cf. les modèles du continuum 4.1).

C'est Andersen (1978 a) qui introduit auprès des linguistes, en L1 et L2, l'analyse implicationnelle pour pouvoir tenir compte de la variabilité individuelle et de la systématique dans l'acquisition et l'usage des langues L2. Il note:

The use of implicational analysis in linguistics has been mostly (but not exclusively) within sociolinguistics, where linguistic variation is recognized as systematic and rule governed. It is significant that much of this use of implicational analysis in sociolinguistics has been in the analysis of data from creole languages, where individual variability makes the linguist's task of arriving at a consistent description of the language especially difficult. [...] Implicational analysis is both a device for displaying variable linguistic data in ways which reveal underlying systematicity in the data and a 'theoretical explanatory model' (1978 a:223).

C'est la pensée théorique de Corder qui influencera Schumann (1975) à faire un rapprochement entre les études de l'interlangue et celles du continuum linguistique et à chercher dans les processus de pidginisation et de créolisation une explication possible pour la similitude des phénomènes d'acquisition en L1, L2 et dans les langues pidgins et créoles.

4.2.2 Le modèle de Krashen²⁸

Au début des années soixante-dix, la linguistique appliquée, dont le champ d'études était celui des langues secondes, empruntait ses théories et ses modèles à la psycholinguistique qui, elle, étudiait les langues maternelles. De ce fait, la linguistique appliquée reproduit les études faites en langue maternelle (Dulay et Burt (1974)). Elle s'intéresse à l'ordre d'acquisition des morphèmes, aux conséquences d'un input limité par rapport à l'acquisition. De plus, elle emprunte à la psycholinguistique ses hypothèses et ses modèles, comme par exemple le « mécanisme d'acquisition linguistique » (« LAD : Language Acquisition Device ») et la notion que certaines structures linguistiques sont universellement plus naturelles que d'autres. Mais, comme nous l'avons vu (cf. 4.2.1) dans les critiques de Gregg (1984), l'analyse morphémique ne se plaçait dans aucun cadre théorique et, de ce fait, elle ne pouvait expliquer les phénomènes observés.

Au début des années quatre-vingt, Krashen établit une « théorie générale » de l'acquisition en langue seconde. Cette « théorie » n'est pas une théorie linguistique, mais elle essaie d'expliquer la variation en interlangue à partir de processus internes. Elle repose sur cinq hypothèses, soit « l'acquisition » versus « l'apprentissage », le « Moniteur », « l'ordre naturel », « l'input compréhensible » et « le filtre affectif ». Dans le cadre de l'étude de l'acquisition des langues et de l'interlangue, nous approfondirons l'étude de certaines de ces hypothèses : a) l'hypothèse du Moniteur, pour obtenir une explication des faits de variation observés chez l'apprenant et afin de rapprocher cette

²⁸ Ce modèle est le résultat d'études partielles sur les différentes hypothèses émises durant les années 1974, 1977, 1981, 1982, 1983, 1985.

hypothèse de celle de la variation linguistique émise par Labov (cette hypothèse nous intéresse aussi d'un point de vue pédagogique car elle a des implications pour la didactique des langues); b) l'hypothèse de « l'ordre naturel », afin de montrer que ce modèle reprend la notion du continuum et d'une acquisition d'ordre implicationnel; c) l'hypothèse de l'input $i+1$, parce que celle-ci reprend la notion de l'apprentissage progressif (implicationnel) lié à la notion de « l'ordre naturel » et de l'« input ».

- L'apprentissage versus l'acquisition

Cette hypothèse pose l'existence de deux systèmes grammaticaux dans la compétence de l'apprenant en L2, un système d'« apprentissage » (« learned »), et un système d'« acquisition » (« acquired »). Deux processus d'internalisation distincts et indépendants l'un de l'autre correspondent à ces deux systèmes : 1) Le système d'apprentissage est internalisé consciemment par le focus mis sur la forme du langage; 2) Le système d'acquisition est internalisé inconsciemment lorsque l'apprenant est engagé dans une communication naturelle et spontanée en L2. Selon Krashen, ce processus est semblable à celui en vigueur chez un enfant apprenant sa langue maternelle. Cette acquisition est caractérisée par un ordre développemental assez stable des structures de la langue cible. Krashen s'appuie ici sur l'analyse des morphèmes de Dulay et Burt (1974) et Bailey, Madden et Krashen (1974) pour les données empiriques. Le système d'acquisition est sous-jacent à la production tandis que le système conscient de l'apprentissage ne sert que de Moniteur et modifie le « output » du système d'acquisition pour améliorer l'exactitude de la forme et non du sens.

- Le Moniteur

Krashen (1977) note que l'hypothèse du Moniteur est directement inspirée des travaux de Labov et il suggère qu'elle fonctionne de même façon en langue première qu'en langue seconde. Krashen développe cette hypothèse du Moniteur pour expliquer les différences dans les résultats obtenus par Larsen-Freeman (1975) et ceux obtenus par Dulay et Burt (1974) en ce qui concerne l'ordre naturel d'acquisition des morphèmes. Il suggère que, dans les deux études, les tâches ne sont pas identiques et qu'elles font

appel, l'une au système d'acquisition, l'autre au système d'apprentissage. Dulay et Burt se sont servi du BSM (« Bilingual Syntax Measure »)²⁹ qui permet d'obtenir, selon Krashen, une conversation naturelle et spontanée à partir d'images présentées à l'apprenant, tâche qui fait appel au système d'acquisition. En revanche, Larsen-Freeman a utilisé un test de grammaire écrit, où les apprenants doivent remplir les espaces vides et, de ce fait, utilisent le système d'apprentissage pour exécuter leur tâche.

Selon l'hypothèse du Moniteur, la performance représente l'usage des règles de compétence existant dans le système d'acquisition, excepté dans les premiers stades de l'apprentissage où l'apprenant utilise les règles de résolution de problèmes du système d'apprentissage, soit le Moniteur. Dans les stades subséquents de la performance en langue seconde, les règles du Moniteur servent seulement à modifier les structures langagières de base du système d'acquisition représentant la compétence de l'apprenant et ceci à trois conditions : a) il faut un temps suffisant pour actionner le Moniteur et en retirer la forme correcte, donc le Moniteur ne fonctionne pas lors de la production orale; b) le focus est sur la forme; c) l'apprenant doit connaître la règle. Pour Krashen (1982:15) : « Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor ». Ainsi Krashen explique qu'un apprenant puisse avoir une règle dans son système d'apprentissage et ne pas l'avoir dans son système d'acquisition, ce qui expliquerait qu'un apprenant peut appliquer une règle à partir du Moniteur (test écrit) et sous les conditions du Moniteur et être incapable de produire cette même règle dans la production orale et naturelle.

Il est cependant important de noter que Krashen apporte une modification à son système pour tenir compte de l'auto-correction faite par l'apprenant lorsqu'il utilise le système d'acquisition. Krashen considère que ceci se fait par l'intermédiaire d'un moniteur (avec un petit *m*) qui opèrerait dans le système inconscient (« acquired »).

La connaissance linguistique entre dans les deux systèmes de façon différente.

²⁹ Le B.S.M. (Burt et al. 1975) est un test de mesure fait à partir d'une série d'images et une série de questions. Les questions visent à promouvoir une conversation spontanée qui permette de mettre en évidence les morphèmes étudiés.

La compétence linguistique de base est acquise dans des situations de communication authentique, tandis que la mise en marche du Moniteur se produit (« learned ») pour la correction des erreurs, les routines, les explications grammaticales, etc. Krashen impose certaines limites de fonctionnement au Moniteur : ainsi, de façon générale, une règle est acquise, elle n'est pas apprise, sauf s'il est facile de se la rappeler et de l'appliquer (ex : accord sujet-verbe). Quant aux règles qui ne peuvent être apprises, il faut qu'elles soient acquises par le système d'acquisition.

L'hypothèse du Moniteur a été violemment attaquée par de nombreux auteurs et particulièrement par McLaughlin (1978) et Gregg (1984). Pour ces auteurs, la distinction entre apprentissage et acquisition est artificielle parce que le Moniteur opère sous des contraintes extrêmes, ce qui le rend inefficace et inutile. De plus, la séparation hermétique entre ces deux systèmes est contraire à ce qui est observé chez les apprenants. En effet, ceux-ci sont capables d'intégrer ce qui est acquis dans leur compétence de production (« acquired »). Enfin, les processus conscients et subconscients ne peuvent pas être confinés, l'un à l'acquisition, l'autre à l'apprentissage et ils ne peuvent être observés de façon empirique : ils affaiblissent donc la valeur de la théorie.

Malgré ces critiques, il faut retenir que cette hypothèse suggère que l'acquisition de L2 est, selon Krashen, fondamentalement semblable à l'acquisition d'une langue maternelle et que l'apprenant (adulte ou enfant) motivé et non inhibé par la perspective de faire des erreurs peut acquérir une langue de façon naturelle. De plus, la théorie suggère l'acquisition de la langue en fonction de situations de communication authentiques par opposition à l'apprentissage artificiel des exercices structuraux et des routines qui, selon Krashen toujours, n'accroissent pas la compétence de communication de l'apprenant.

Ayant présenté dans ses grandes lignes l'hypothèse du Moniteur, il s'agit maintenant de voir en quoi ce modèle peut expliquer les changements dans la langue et pour cela une comparaison avec le modèle de Labov s'impose.

Labov (1971) notait que l'exactitude du langage varie en fonction du degré d'attention porté durant la performance et que le style formel est plus correct dans ses formes que le style moins formel. De plus, lors de son étude sur les changements

phonétiques de « Martha's Vineyard », Labov (1972) notait que le moniteur (défini ainsi : « attention paid to the form of speech ») n'existait que dans l'un des deux mécanismes impliqués dans les changements linguistiques historiques. Un « changement par le bas » (« change from below »), c'est-à-dire au-dessous du niveau conscient, ne permet pas la mise en marche du moniteur, en revanche, un « changement par le haut » (« change from above »), au-dessus du niveau conscient, implique un moniteur actif. Ces changements prennent place dans la classe moyenne et se diffusent vers les classes inférieures. Chez l'individu, ce changement se fait du style formel vers des styles moins formels. Ce processus de changement impliquerait, pour l'acquisition en langue seconde, qu'une nouvelle forme linguistique pourrait commencer comme une règle apprise consciemment, utilisée seulement dans un style formel, mais qu'elle pourrait se répandre dans des styles moins formels. Les styles seraient en corrélation directe avec les tâches proposées à l'apprenant. Dickerson (1977), à partir de ses travaux sur l'acquisition de l'anglais par des apprenants japonais, arrive à la même conclusion. Elle observe une stratification de styles dans leur prononciation d'un phonème anglais : avec le passage du temps, une prononciation plus exacte se répand d'un style formel vers un style moins formel. Tarone (1983), à la suite d'études sur l'influence des tâches sur l'interlangue de l'apprenant, propose alors les conclusions suivantes :

The more careful style [...] may contain more target language forms [...]. The more casual style may contain structures [...] which occur in pidgins, in early child acquisition, and early untutored second-language acquisition. Structures may first be incorporated into the careful style and over time move along the continuum until they are incorporated into the vernacular style. In Krashen's terms [...] learned structures may become acquired. (1983:146, 158).

Labov note que le moniteur peut être un phénomène conscient ou inconscient selon les tâches accomplies. Ainsi le moniteur peut être conscient lorsque le sujet lit des paires minimales et inconscient lorsque le sujet parle dans une situation formelle, ce que Labov appelle « a feel for correctness ».

Il y a donc une grande différence entre les deux théories, celle de la variation

linguistique et celle du « Moniteur ». En effet, Krashen voit les processus conscients et inconscients opérer dans deux systèmes cloisonnés, sans contact entre les deux. Pour Labov, il n'est pas possible de distinguer entre un moniteur conscient et inconscient, mais il est possible de porter plus ou moins d'attention à la forme de son parler selon les circonstances.

La distinction faite par Krashen entre le Moniteur et le moniteur ne semble pas adéquate. Adamson (1988:82) explique pourquoi:

[...] it [the distinction between Monitor and monitor] requires to carry around in their heads [speakers] two sets of linguistic rules which can never merge, and also because it implies that monitoring in a second language is completely different from monitoring in a first language (les crochets sont les nôtres).

Il est donc possible de dire que Krashen ne peut expliquer les faits de variation qu'en fonction de deux systèmes grammaticaux réglés par des processus conscients ou inconscients, alors que Labov voit les faits de variation en interlangue comme étant dus à un continuum de style et non pas à deux systèmes discrets. L'hypothèse du Moniteur ne permet donc pas de voir l'interlangue comme un système variable.

- L'ordre « naturel »

Krashen (1985)³⁰ énonce comme suit l'hypothèse de l'ordre « naturel » :

[...] we acquire the rules of language in a predictable order, some rules tending to come early and others late. The order does not appear to be determined solely by formal simplicity and there is evidence that it is independent of the order in which rules are taught in language classes (Krashen (1985:1)).

Krashen observe, à partir de ses recherches, que les apprenants qui acquièrent une langue en dehors d'un milieu institutionnel ne démontrent pas un ordre d'acquisition différent de celui des apprenants qui suivent des cours en langue seconde. Voici donc la

³⁰ Krashen avait formulé l'hypothèse de « l'ordre naturel » en 1978.

réponse à la question 4, posée au chapitre d'introduction (« l'acquisition d'une langue seconde se fait-elle de façon semblable à l'acquisition d'une langue maternelle et selon les mêmes étapes de développement? »). Cet ordre « naturel » est la résultante du système d'acquisition qui opère sans le Moniteur. Comme mentionné ci-dessus, Krashen se fonde, pour établir l'hypothèse de l'ordre « naturel », sur les études morphémiques faites par Dulay et Burt (1974) chez des enfants qui apprenaient l'anglais langue seconde en milieu naturel. Ces études cherchaient à établir l'ordre d'acquisition de onze morphèmes de la langue anglaise : le cas du pronom; l'article; la copule; le progressif; le pluriel; l'auxiliaire; le passé régulier; le passé irrégulier; la forme longue du pluriel; le possessif; la 3ème personne du singulier.

A partir de l'étude de Dulay et Burt (1974), Burt et al., (1975) et d'études en acquisition en langue seconde, faites à partir d'enfants ou d'adultes, Krashen (1985:20) conclut:

This survey also found no significant cross-sectional-longitudinal differences and no significant individual differences among acquirers when a minimum of ten obligatory occasions is used for each item and the data are gathered in a « Monitor-free » condition.

Nous ne nous attarderons pas ici sur les inexactitudes de ce postulat, puisque les critiques de l'analyse morphémique ont déjà été exposées (cf. 4.2.1), mais, dans le contexte de l'interlangue, nous nous pencherons sur le rapprochement entre l'hypothèse de l'ordre « naturel » et le processus d'acquisition.

Krashen ne fonde pas son hypothèse de l'ordre « naturel » strictement sur les études morphémiques. Il établit qu'il y a aussi une séquence « naturelle » d'acquisition dans le développement de la négation, du système des auxiliaires, des questions et des inflexions, que ce soit en anglais ou dans d'autres langues. S'il reconnaît qu'il y a une certaine variabilité d'un individu à l'autre, Krashen ne cherche pas à la décrire, ce qui provoquera de nombreuses critiques³¹; il choisit de tirer des conclusions générales :

³¹ Cf. Wode et al., (1978); Zobl (1979 a); Wode (1981); McLaughlin (1984); Lightbown (1985); Meisel et al., (1981).

« [...] we can certainly speak of some rules as being early-acquired and others as being late-acquired, and of predictable stages of acquisition » (1985:21).

Krashen évoque donc deux processus linéaires d'acquisition, soit un processus développemental (acquisition de morphèmes), soit un processus de remplacement d'une forme par une autre, dans le temps, dans une catégorie syntaxique particulière (ex: la négation). Il s'agit donc ici de modèles en quelque sorte implicationnels mais non panlectaux. Ils diffèrent des modèles implicationnels du continuum en ce qu'une forme est remplacée par une autre plus proche de la langue cible. En revanche et à notre avis, Krashen ne semble pas décrire un continuum d'acquisition dans le sens de Bickerton où la présence d'une forme acrolectale signifie la possession de formes mésolectales et basilectales. Ceci est dû à la dichotomie des processus internes invoquée par Krashen pour expliquer l'acquisition d'une langue seconde. En effet l'opposition acquisition/apprentissage ne permet pas de tenir compte de la variabilité individuelle et l'hypothèse de l'ordre « naturel » ne permet pas non plus d'expliquer le « comment » de l'acquisition d'une langue seconde. En ce sens, ce modèle n'est pas une théorie, puisqu'il ne peut être contredit du fait de l'impossibilité actuelle de déterminer les facteurs dus à l'acquisition et ceux dus à l'apprentissage.

Si on retient cette hypothèse, ce ne peut être que pour établir qu'il y a un ordre général d'acquisition, certaines formes étant acquises plus tôt que d'autres selon un développement linéaire. Mais sans théorie pour tenir compte de la variabilité individuelle et de la raison de cette variabilité, cette hypothèse perd de sa valeur au niveau d'une théorie de l'acquisition des langues secondes.

- L' « input » compréhensible

Krashen (1985:2) expose le mécanisme qui permet de comprendre comment l'apprenant passe d'un point à un autre lors de son développement « naturel » :

[...] humans acquire language in only one way - by understanding messages, or by receiving « comprehensible input ». [...] We move from *i*, our current

level, to $i + 1$, the next level along the natural order, by understanding input containing $i + 1$.

Krashen (1985:168) note que ce concept de l'input est le plus important pour essayer de comprendre comment se fait l'acquisition du langage. Cette hypothèse suggère donc une progression de grammaires implicationnelles qui s'organisent suivant l'ordre « naturel » et, selon Krashen, tout enseignement systématique de la grammaire ne peut le modifier. Krashen (1985:2) établit deux corollaires à son hypothèse :

1) Speaking is the result of acquisition and not the cause. Speech cannot be taught directly but « emerges » on its own as a result of building competence via comprehensible input.

2) If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order — it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input.

Krashen fonde son hypothèse de l'input sur trois arguments :

1) *le rôle des codes simples* : selon lui, ils offrent l'« input » idéal puisque compréhensible et un peu plus avancé que le niveau actuel de l'enfant; ces codes communiquent un message et ne cherchent pas à enseigner la langue;

2) *la recherche sur l'effet de l'instruction dans l'acquisition des langues secondes* : selon Krashen, la théorie de l'« input » permet de résoudre une apparente contradiction dans les recherches signalées dans la littérature. Certaines études indiquent qu'une instruction formelle facilite l'apprentissage, alors que d'autres montrent qu'une instruction non-formelle donne des résultats supérieurs ou égaux. L'hypothèse de l'« input » établit que les classes de langue qui sont effectives sont la source d'un « input » compréhensible (il cite comme exemple les classes d'immersion au Canada) : donc l'enseignement formel en langue seconde est effectif à la seule condition qu'il soit la source d'un « input » compréhensible;

3) *une comparaison entre les méthodes didactiques*. Krashen établit que les méthodes qui offrent un input compréhensible sont préférables aux méthodes fondées sur l'enseignement formel de la grammaire et les exercices structuraux. Il préfère et préconise l'« Approche Naturelle » car, selon lui, la compétence de communication (cf. Hymes 1971) ne peut se développer qu'au contact de la langue, dans des situations réelles de communication, où le sens du message est compris. Isoler des règles et faire la correction des erreurs sont des exercices futiles selon l'« Approche Naturelle » (Krashen et Terrell (1983)). Cet argument, enseigner ou ne pas enseigner la grammaire pour faciliter l'acquisition en L2, a fait l'objet de nombreux débats. Krashen (1982, 1985) concède avec Sharwood-Smith (1981) qu'une structure de langue apprise consciemment par un apprenant qui applique bien la règle dans sa communication peut lui fournir un « input » compréhensible pour des structures en voie d'acquisition. Selon nous, l'argument offert par Krashen envers l'enseignement de la grammaire (explicite ou non-explicite) est circulaire puisque toute méthode est justifiée, si elle fonctionne, par le fait qu'elle doit forcément avoir fourni un input adéquat. Malgré tout, pour Krashen, l'apprenant est sélectif et il est difficile de savoir ce qu'il va extraire de l'« input » qui lui est offert, ce qui déterminera en soi le temps requis pour compléter l'acquisition et le niveau d'acquisition.

Des études empiriques faites par L. Fillmore (1982) au niveau de la maternelle montrent qu'il semble y avoir une relation entre l'input généré selon le type d'enseignement offert, dirigé ou non dirigé et la composition de la classe entre apprenants en langue seconde et apprenants natifs. Ainsi, les plus grands progrès linguistiques sont enregistrés 1) dans les classes où le nombre d'apprenants de langue seconde est élevé et où l'enseignement est dirigé. 2) Des résultats semblables sont obtenus dans les classes où la composition des apprenants est mixte (natifs et apprenants en langue seconde) et où l'enseignement est non-dirigé. En revanche, peu de progrès en acquisition d'une langue seconde apparaissent 3) dans les classes à enseignement non-dirigé et dont la majorité des étudiants sont des apprenants en langue seconde et 4) dans les classes où la population est mixte et l'enseignement dirigé. Fillmore explique ces

différences par la présence ou l'absence de l'input qui est compréhensible et ajusté aux besoins du groupe dont la composition est homogène (pratiquement tous des apprenants en L2). En 2), les apprenants en L2 obtiennent un input négocié de la part de l'enseignant et de leurs pairs qui sont des locuteurs natifs et qui maîtrisent déjà la langue. En 3), les apprenants ne reçoivent que peu d'input de l'enseignant et ils ont tendance à utiliser leur langue maternelle pour communiquer entre eux. En 4), les enseignants ont de la difficulté à adapter leur programme de langue aux besoins des apprenants en L2 et peu d'input compréhensible leur est offert, ce qui nuit à leur progrès. Donc la qualité et la quantité d'input sont toutes les deux importantes en langue seconde.

- Le filtre affectif

- L'acquisition de la langue requiert donc un « input » qui est juste au-dessus du niveau actuel de l'apprenant, mais elle ne peut se faire qu'en présence d'un filtre affectif faible. Selon Krashen, c'est la mise en marche du filtre affectif (peur, gêne à parler en L2) qui fait dérailler le processus d'acquisition.

La difficulté théorique de l'hypothèse de l'« input » réside dans le manque de définition apporté aux paramètres *i* et *I*. White (1985:6)³² critique Krashen et affaiblit le modèle sur ce point : « Krashen's assumption that we cannot know what input is relevant to *i+1* is due to the fact that he never has any specific proposal as to what *i+1* consist of ».

En conclusion, si les cinq hypothèses de Krashen ont été largement critiquées, il faut malgré tout reconnaître l'impact que ce modèle a eu en didactique des langues. Si les hypothèses sont faibles, parce qu'elles sont vagues et imprécises et qu'elles ne permettent pas de cerner le processus d'acquisition en langue seconde, elles ont malgré tout, de par la polémique qu'elles ont générée, jeté une nouvelle lumière dans le domaine

³² White (1985) cité dans McLaughlin (1987).

de la didactique des langues. Krahnke (1985:598)³³ résume ce qu'il faut en tirer :

Strategically, much of the effort spent arguing against the teaching of grammar might be better spent on convincing true believers in grammar instruction that grammar has a newly defined but useful role to play in language teaching and in showing them what it is.

McLaughlin (1987:48-49) conclut :

Krashen's polemic against grammar-based methods has done the field of language teaching a service, because he has made teachers and learners aware that there is more to a language than its grammar. His writings have made teachers realize the importance of creating an environment in the classroom that promotes realistic communicative use of language.

Cependant McLaughlin note que les recherches de Bialystok (1981³⁴), de Rutherford et Sharwood-Smith (1985)³⁵ et White (1985) revalorisent l'enseignement axé sur la grammaire et affaiblissent la position de l'« Approche Naturelle » de Krashen.

Il est important de replacer le modèle de Krashen dans une perspective historique (les années soixante-dix) lorsque aucune théorie générale de l'acquisition n'existait. Krashen a été le premier linguiste à en offrir une en s'appuyant sur l'analyse morphémique et en expliquant le développement naturel de l'acquisition à partir de processus psycholinguistiques (le Moniteur, la théorie de l'input, le filtre affectif).

En effet, en se fondant sur l'analyse morphémique (modèle établi pour analyser le développement du langage en L1) pour justifier l'hypothèse de l'ordre « naturel » d'acquisition en L2 et en établissant une progression *i + 1* dans l'acquisition des grammaires chez l'apprenant, Krashen établit une similitude dans l'acquisition des

³³ Krahnke, K., « Review of The Natural Approach : Language Acquisition in the classroom », TESOL Quarterly 19, 1985, pp.591-603.

³⁴ Bialistock, Ellen, « Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources », dans Andersen (dir.) (1981), pp. 62-74.

³⁵ Rutherford, W., et Sharwood-Smith, M., « Consciousness-raising and universal grammar », Applied Linguistics 6, 1985, pp. 274-282.

langues en milieu naturel chez l'enfant et l'adulte et d'autre part en milieu institutionnel chez l'enfant et l'adulte. Tous suivent une séquence d'acquisition qui représente le développement des interlangues.

Il est possible de dire que ce modèle visait à offrir une explication générale de l'acquisition des langues. Ce même développement naturel était perçu dans le continuum linguistique. L'analyse morphémique sur laquelle sont fondés l'ordre « naturel » et le concept du changement dans la langue par le passage d'une grammaire *i* à une grammaire *i + 1* permettent de rapprocher ce modèle des modèles implicationnels. Cependant, à la différence du modèle de Labov, de Bailey et de Bickerton, le modèle de Krashen ne permet pas une étude de la variabilité individuelle dans l'acquisition en L2 et, de ce fait, ce modèle n'est dynamique que dans sa conception et non dans son application, ce qui le rend inefficace comme théorie de l'interlangue, parce qu'il ne traite pas du problème des processus de l'acquisition en L2 comme l'avait tenté Selinker.

Même si Krashen a essayé d'établir une théorie de l'interlangue, son modèle ne peut être retenu comme une théorie de l'acquisition des langues car, selon McLaughlin (1987:55), il ne répond pas aux critères suivants :

[...] (1) the theory must have definitional precision and explanatory power; (2) the theory must be consistent with what is currently known; (3) the theory must be heuristically rich in its predictions, and (4) the theory must be falsifiable.

5 RAPPROCHEMENT DES THEORIES DE LA VARIATION ET POLEMIQUE

Ce qui semblait impossible dans les années soixante — un rapprochement entre les théories créolistiques et les théories de l'interlangue — devient, à partir des années soixante-dix, un domaine pointu de la recherche. La pidginisation, créolisation et décréolisation sont perçues comme des processus qui pourraient expliquer les phénomènes de la variation dans l'acquisition des langues. Deux chercheurs américains, Bickerton, un créoliste, et Schumann, un spécialiste en langue seconde, tentent ce rapprochement, en faisant appel à leur champ d'expertise réciproque. Le but ultime de leur démarche théorique était d'établir une théorie linguistique générale de l'acquisition des langues.

Le rapprochement des théories de la pidginisation/créolisation et de l'acquisition des langues met en relief deux aspects particuliers, soit, d'une part, les phénomènes de pidginisation, créolisation, décréolisation, dépidginisation et les stratégies d'acquisition en L2 et, d'autre part, les facteurs socio-psychologiques (théorie de l'acculturation) qui justifient l'acquisition ou non-acquisition d'une langue. Andersen, un créoliste et spécialiste en acquisition des langues secondes, compare ces deux théories afin d'en identifier les points communs.

Si les auteurs semblent s'entendre quant aux causes socio-psychologiques sous-jacentes à l'apprentissage d'une langue, en revanche le consensus n'existe pas du point de vue terminologique (l'acquisition en L2, est-ce une créolisation ou une pidginisation?), ni dans l'identification des processus qui sont impliqués dans le développement des pidgins et des créoles et la façon dont on les relie à l'acquisition de L2.

Nous présentons d'abord la théorie de Bickerton et ses critiques, puis la théorie de Schumann et enfin le rapprochement établi entre elles par Andersen. Nous continuons ensuite avec les différents arguments de la polémique entourant le rapprochement de ces deux approches de la variation en matière d'acquisition/évolution linguistique.

5.1 Théorie de Bickerton — Pidginisation et créolisation : acquisition du langage et le bioprogramme

Pour faire cette analyse, nous nous référons essentiellement aux travaux de Bickerton publiés en 1975 (étude sur le créole guyanais du Guyana) et ceux publiés en 1977 (étude sur l'acquisition de la langue). Cependant, il est à noter que dès 1971, Bickerton émet une hypothèse de rapprochement entre les phénomènes de pidginisation et l'acquisition naturelle d'une langue seconde.

Selon Bickerton (1977) les théories de la pidginisation et de la créolisation sont trop limitatives et ne peuvent rien apporter à la linguistique générale, puisque ces deux phénomènes sont perçus par la majorité des créolistes comme étant uniques et non rapprochables d'autres processus d'acquisition des langues. Il émet une hypothèse qui vise à changer radicalement cette optique : « [...] there is nothing at all mysterious or unique about either process : that pidginization is second-language learning with restricted input, and that creolization is first-language learning with restricted input » (Bickerton (1977:49)).

Bickerton s'appuie sur ses recherches concernant le Pidgin Anglais de Hawaï exposées dans deux articles : Bickerton et Odo (1976)³⁶ et Bickerton (1977). Il distingue trois périodes spécifiques du développement du pidgin et du créole hawaïens, bien délimitées dans le temps :

(i) 1778-1876 : la période du hapa-haole. Les seuls résidents d'Hawaï étaient soit des autochtones hawaïens, soit des locuteurs anglais. Le hapa-haole représente la langue de contact entre le hawaïen et l'anglais. Les variations dans le hapa-haole s'inscrivent sur un continuum linguistique.

(ii) 1876-1900 : la période des plantations et de l'immigration. La langue de communication en usage dans la population polyglotte (japonaise et polynésienne en majorité) est une forme simplifiée de hawaïen. Ces immigrants pensent qu'ils parlent le

³⁶ Bickerton, D., et Odo, C.(1976), cité dans Bickerton, D. (1977).

hawaïen.

(iii) 1900— : la période de remplacement de l'hawaïen par l'anglais. C'est une période caractérisée d'abord par une grande instabilité au niveau du lexique et, par la suite, par une grande augmentation de la composante lexicale anglaise. Le pidgin anglais hawaïen est un « vrai » pidgin (hybridation tertiaire de Whinnom), parce que, d'une part, la population autochtone originale est minoritaire et que, d'autre part, la langue est utilisée par des non-natifs d'origine diverse à des fins de communication.

Bickerton note que l'étude des pidgins et de leur développement est inhibée par une pensée trop statique qui ne voit dans les pidgins qu'un produit, un état et non pas un processus de formation d'une langue. Il choisit donc une méthode dynamique (les échelles implicationnelles) pour étudier la variation dans le pidgin hawaïen anglais. Selon lui, la source de la variation en pidgin hawaïen anglais est fonction de la distance par rapport à la langue native du locuteur. Les différentes grammaires pidgins qui en résultent, sont ordonnées le long d'un continuum linguistique qui présente une gamme de stades intermédiaires entre l'hawaïen et l'anglais.

Cette vision n'est pas partagée par tous les linguistes. Labov (1971)³⁷ note :

[...] it is easy to show that [pidgins] have regular, socially sanctioned grammars [...]. On the other hand, there are isolated individuals who never learn this social pattern, but work out their own form of cross-linguistic expression [...]. The particular devices used are usually very different from the rules of the pidgin grammar; they show that pidgins are not the automatic consequence of language mixture (1971:15-16).

Bickerton voit ce stade de création individuelle à partir de la langue-mère comme n'étant rien de plus qu'un stade dans le processus de la pidginisation, stade auquel certains locuteurs s'arrêtent (lecte plus basilectal sur le continuum), mais stade essentiel pour le passage vers des lectes plus acrolectaux. Il indique que ces différents stades ne sont pas exclusifs l'un de l'autre et qu'un individu peut manifester le passage

³⁷ Labov, William, « On the adequacy of natural language », *Miméo*, 1971, pp.14-15; cité dans Bickerton (1977:15-16).

d'un lecte à l'autre (« code-switching ») lors d'une conversation.³⁸ Ainsi, il note que son sujet identifié MJ66H manifeste au cours d'une entrevue une influence du japonais dans l'ordre de ses mots (SOV), mais un lexique non-japonais et, plus tard, dans une autre phrase, il utilisera un lexique essentiellement japonais avec une structure grammaticale qui reflète une structure japonaise.

En fonction des données recueillies auprès des locuteurs du pidgin anglais hawaïen, Bickerton justifie sa théorie selon laquelle la pidginisation n'est autre que l'apprentissage d'une langue seconde en présence d'un input réduit. Il explique le processus de la pidginisation comme un phénomène de relexification progressive. Le locuteur pidgin relexifie certains mots de son vocabulaire par des mots de la langue cible. Il les prononce à partir du système de sons du substrat et il les introduit dans son parler à l'intérieur des structures du substrat et plus tard dans des structures empruntées au superstrat. Mais même lorsque la relexification est complète, le locuteur conserve des structures du substrat qui vont alterner avec des structures du superstrat (Bickerton 1977:54). Il souligne que cette vision est très différente de celle de Kay et Sankoff (1974:61-72).³⁹ En revanche, il note une similitude avec la pensée de Silverstein (1972)⁴⁰, développée lors de son étude sur le jargon chinook. A partir d'informations recueillies au cours de ses recherches sur l'acquisition des langues (cf. Bickerton (1975, ch. 5)), Bickerton (1977:54) émet l'hypothèse que ce processus de relexification est « probablement »⁴¹ le mode d'acquisition d'une langue seconde.

Selon Bickerton, dans les premiers stades, l'acquisition de la langue se fait naturellement via « la relexification par morceaux », « le calque productif », « l'utilisation

³⁸ Il s'agit ici du passage d'une langue à une autre ou d'un style à un autre au cours d'une même conversation. Ces changements de codes sont fonction du locuteur, du sujet, du lieu de la conversation etc. Cette théorie a été développée par Ferguson (1959).

³⁹ Selon ces deux auteurs, le locuteur pidgin sélectionne des structures « communes » aux deux langues, structures « simples » et/ou « universelles ».

⁴⁰ Silverstein, Michael, « Chinook jargon : Language contact and the problem of multilevel generative systems », *Language* 48, 1972, pp.376-406, cité dans Bickerton (1977:54).

⁴¹ Il se pourrait que l'usage de l'adverbe « probablement » résulte du manque d'études faites en L2 quant aux processus de l'acquisition (cf. Bickerton 1977: 54-55).

de la syntaxe de surface de la langue-mère » (ibid., p. 54). Ses hypothèses sont confirmées par les études de Gilbert et Orlovic (1975)⁴², sur la présence ou l'absence de l'article défini dans le parler des « Gastarbeiter »⁴³ italiens et espagnols en Allemagne.

Toujours selon Bickerton, deux facteurs vont déterminer le produit final de l'acquisition : il s'agit, d'une part, de la présence des modèles de la langue cible et, d'autre part, de l'interaction possible avec des locuteurs de la langue cible. L'absence de ces deux facteurs produira une langue pidginisée et leur présence, une langue non-pidginisée. Entre ces deux extrêmes se développeront sur un continuum des langues plus ou moins pidginisées.

Bickerton rejette le recours à la théorie des universaux pour expliquer la pidginisation et ce pour deux raisons :

(i) Ce rapprochement est une erreur de raisonnement due aux traits négatifs associés à tous les pidgins.

Pidgins are usually described as lacking inflections, lacking articles, lacking markers of tense and aspect, lacking sentence-embedding, nominalization, allomorphic variation, etc., and people conclude from such definitions that all pidgins are more or less the same; it would, in fact, be as reasonable to suppose that a brick is the same as a cabbage because neither has legs, wings, fur, feathers, independent locomotion etc., etc. (1977:55).

(ii) les pidgins n'ont pas été étudiés du point de vue des processus impliqués dans le développement de ces langues, mais ils ont été étudiés à des fins de catégorisation entre pidgins et pidgins étendus. A partir de cette catégorisation, Robson (1975)⁴⁴ émet

⁴² Gilbert, Glenn et Orlovic, Maria, « Pidgin German spoken by foreign workers in West Germany », Miméo, 1975; cité dans Bickerton (1977:55)

⁴³ Travailleurs étrangers, de diverse origine, « invités » à travailler en Allemagne.

⁴⁴ Robson, Barbara, « On the differences between creoles and other natural languages », Miméo, 1975, cité dans Bickerton (1977:56).

l'hypothèse qu'un pidgin ne peut devenir un créole à moins que ce pidgin ne soit « étendu » (« extended pidgin »), qu'il n'ait subi une extension de son usage dans sa forme interne et une complexification de la forme externe. A la lumière de ses propres recherches sur le créole hawaïen et du développement historique du Saramacca (créole à base anglaise de l'intérieur du Surinam), Bickerton rejette cette conclusion comme étant non fondée et non vérifiée par une recherche empirique rigoureuse.

Bickerton propose alors une nouvelle hypothèse :

One is forced to conclude that a pidgin can creolize at any stage of its development, and that the period at which this step takes place will be decided, not by any internal development in the pidgin, but by the communicational needs of children, i.e., whether the ancestral languages of their pidgin-speaking parents do or do not constitute adequate and feasible means of communication for them (1977:57).

C'est dans la formation du créole que les universaux du langage entrent en jeu (cf. Traugott (1973) et Givón (1973)⁴⁵). Le processus de la créolisation se fait donc en deux étapes, premièrement par l'élimination des influences du substrat, et, par la suite, par l'acquisition de règles de grammaire qui n'appartiennent ni au substrat, ni au superstrat (« Hypothèse du Bioprogramme »).

Pour renforcer ses hypothèses, Bickerton se fonde sur la pensée de Chomsky :

Thanks to the work of Chomsky and his associates, it has come to be accepted by probably a majority of linguists that the possible forms human language can take are rather sharply circumscribed by innate characteristics of the human species-characteristics that, admittedly, we are still far from being able to define in any satisfactory way (1977:63).

Un enfant qui n'a comme modèle qu'un pidgin instable et appauvri va étendre

⁴⁵ Givón, Talmy, « Prolegomena to any creology », Miméo, 1973, cité dans Bickerton (1977:63) et publié en 1979 sous le titre « Prolegomena to any sane creology » dans Hancock, I et al., (1979:3-37).

ce pidgin par des processus dérivés de la faculté du langage de l'homme afin de mieux communiquer avec ses pairs. Bickerton parle alors de « sémantaxe naturelle ». Il va sans dire que cette théorie a été fortement attaquée par les chercheurs qui soutiennent qu'un pidgin doit être « étendu » avant de pouvoir devenir un créole. Bickerton lance à ses protagonistes un défi de prouver que chaque règle des créoles a une source dans les pidgins correspondants ou dans une des langues formatrices.

En résumé, Bickerton rejette la théorie des universaux pour expliquer la formation des pidgins. A partir de ses recherches sur le pidgin anglais hawaïen, il établit que la pidginisation est un processus qui implique dans les premiers stades de l'acquisition une relexification graduelle de la langue de base sur des structures de substrat et, plus tard, sur des structures de superstrat et ce en fonction d'un input raréfié dû au manque de contact avec des locuteurs de la langue cible. Cette pidginisation prendra une variété de formes selon la distance entre la langue de substrat et la langue cible. Bickerton fait alors un rapprochement entre la pidginisation et l'acquisition des langues secondes et conclut que les deux processus représentent la même réalité linguistique. Il rejette la théorie de la diffusion⁴⁶ pour expliquer le passage d'un pidgin à un créole. Il explique le processus de la créolisation comme un processus de création par des enfants de locuteurs pidgins à partir des universaux du langage et ce pour mieux communiquer avec leurs pairs.

5.2 Critiques formulées contre le bioprogramme

Depuis la parution du livre *Roots of language* où Bickerton (1981) tente de développer l'hypothèse du Bioprogramme pour expliquer les faits de créolisation et la genèse des créoles et des langues en général, les études critiques se sont multipliées au

⁴⁶ Bickerton (1977:63) explique ainsi le rejet de la théorie de la diffusion : a) il y a des similarités dans le système de l'aspect et du temps entre le créole hawaïen et le créole des Caraïbes, mais celles-ci ne peuvent être dérivées des nombreuses langues en contact; b) ces similarités ne se retrouvent pas chez les vieux locuteurs du pidgin hawaïen, ce qui implique l'impossibilité de la diffusion d'une langue-contact pré-existante.

fil des années. Certains auteurs ont cherché à vérifier ou à contredire l'approche innéiste de Bickerton. D'autres critiques se sont concentrés à analyser l'importance de la théorie du bioprogramme comme théorie linguistique de la variation. Tel est le cas pour Meisel (1983), pour Thomason et Kaufman (1988), pour Singler (1988) et pour Mufwene (1990). Ces chercheurs se sont penchés sur l'un des points qui nous intéresse ici, dans le cadre de cette thèse, celui de la pidginisation comme résultante de transfert de L1 et celui de la créolisation comme processus inné de création d'une langue. Mufwene offre une réinterprétation de l'hypothèse du bioprogramme en y incorporant l'influence du substrat et du superstrat comme aspects complémentaires de la genèse des créoles.

Nous essayons ici de grouper en deux thèmes les critiques faites à cette hypothèse.

5.2.1 Transfert de L1 dans les pidgins et l'acquisition d'une langue seconde

Selon Bickerton, le transfert de L1 est le facteur essentiel pour déterminer la création d'un pidgin :

[...] pidginization is a process that begins by the speaker using his native tongue and relexifying first only a few key words; [...] subsequently, more superstrate lexicon will be acquired [...], and will be for the most part, slotted into syntactic structures drawn from the substrate; [...] even when relexification is complete down to grammatical items, substrate syntax will be partially retained [...] (1977:54).

Bickerton propose alors que l'acquisition d'une langue seconde se fait de la même manière. La seule différence réside dans la présence constante de la langue cible dans l'acquisition de L2, présence qui permet un processus de dépidginisation, alors que le développement d'un pidgin, où le contact avec l'input est très réduit, se fait par restructuration.

Meisel (1983 a:251-255) réfute la théorie de Bickerton par ses propres prémisses. Il reprend les arguments exposés par Bickerton (1977:55) au sujet de la pidginisation et de la position des substrativistes : les similarités superficielles entre un ou plusieurs pidgins et une ou plusieurs langues africaines de l'Ouest ne sont pas des preuves des influences des langues maternelles et elles doivent être ignorées.

En revanche, Bickerton note que seul le problème de la transmission de la langue pidgin et les contraintes qui la (la transmission) favorisent ou la défavorisent sont à considérer :

[...] at any given stage in that development, the language could only incorporate rules of a certain type and would have to reject others. Indeed presence in the input may not even be a necessary, let alone a sufficient, condition since the first creole generation could well have devised such a rule for itself (1981:50).

A ceci Meisel répond :

[...] they [the constraints on L1 transfer] make it even more difficult to understand the reasons for postulating such a grossly oversimplified and empirically ill-motivated 'theory' of pidginization and natural second language (L2) acquisition (1983:252) (les crochets sont les nôtres).

Selon cet auteur, le fait que le transfert est possible dans les phases tardives des pidgins et de l'acquisition en langue seconde jette des doutes sur la validité des arguments avancés par Bickerton.

Meisel s'appuie sur les études faites en langue seconde et sur les travaux de Mühlhäusler (1980) sur les pidgins et créoles pour montrer que dans les premiers stades de la pidginisation, le transfert est moins fréquent et ce pour des raisons internes et externes :

(i) raisons internes : les traits et les règles ne peuvent pas être intégrées dans un système à moins qu'ils ne soient compatibles avec ceux acquis plus tôt. Ceci est vrai dans le cas de la pidginisation (Mühlhäusler (1980)) et dans celui de l'acquisition

| naturelle d'une langue seconde (Wode (1977)).

(ii) raisons externes : les conditions situationnelles déterminent l'usage du transfert (nombre de locuteurs de langue cible avec lesquels une personne entre en interaction, fréquence d'utilisation de la langue...). Selon Meisel, ceci amène à douter que le pidgin hawaïen anglais recueilli auprès des personnes âgées représente le pidgin parlé lors de la créolisation de ce parler.

Pour Meisel, le vrai problème n'est pas de voir si le transfert joue un rôle crucial dans la formation des pidgins, mais de voir s'il est typique de la pidginisation en général, produisant des langues qui ne pouvaient être apprises par la première génération créole. Selon l'auteur, la réponse se trouve dans les études empiriques sur les pidgins/créoles et dans celles en acquisition naturelle d'une langue seconde. Meisel s'appuie en particulier sur toutes les études longitudinales faites sur le développement de la langue chez les immigrants en Europe de l'Ouest.

A partir d'une analyse de la littérature, Meisel entreprend de mettre à jour ce que les études empiriques ont permis d'établir quant au « transfert ». Nous reprenons ici les points identifiés par Meisel (1983:253-254) :

(a) Différentes composantes de la grammaire sont affectées différemment par les transferts de L1 : l'influence du substrat est plus forte en sémantique lexicale et en phonologie; en revanche, la syntaxe et la morphologie dérivationnelle et inflectionnelle ne sont pas facilement transférées.

(b) Le transfert n'est pas un fait statique, mais un processus qui reflète l'activité mentale créative de l'apprenant.

(c) De ce fait, seul ce qui est psychologiquement réel (à la différence des règles établies par les linguistes) peut être transféré et cette activité est contrainte par des variables interpersonnelles, situationnelles et spécifiques au langage.

(d) Tous les locuteurs n'utilisent pas les transferts et ceux qui le font démontrent une grande variabilité de réalisation selon la situation de communication.

(e) Face aux contraintes structurales, le transfert est sélectif (Zobl (1979 b)⁴² et systématique (Wode (1977)).

(f) Le transfert est utilisé si c'est la solution la plus naturelle, la moins complexe au niveau de la performance et si cela permet à l'immigrant d'exprimer sa pensée et de satisfaire son besoin de communication.

Meisel (1983 a) s'attarde sur les évidences de transfert ou non-transfert au niveau syntaxique et morphologique. Il relève quatre points particuliers :

(i) L'omission d'éléments obligatoires (verbes, sujets, pronoms, articles) ne peut pas être expliquée par (ou seulement par) le transfert.

(ii) Les morphèmes attachés ne sont jamais transférés. Le transfert de morphèmes libres est un transfert lexical.

(iii) Le transfert syntaxique se fait lorsque la syntaxe et la sémantique sont liées (cas de l'ordre des mots où l'un modifie l'autre comme nom-adjectif). Le transfert se fait d'autant plus facilement qu'il y a une correspondance en L2 :

L2 input provides empirical evidence in favour of L1 construction : adjective-noun sequences, compound nominals expressing possession, part-of-relationships, etc.(1983:253).

(iv) Le transfert de l'ordre canonique des mots est possible si cet ordre est celui de l'input L2 (Rutherford (1982)⁴³ contredit ceci). Le transfert des morphèmes libres et de l'ordre des mots se réalise en fonction de la situation de communication.

A partir de ses propres recherches et des études de Mühlhäuser, Meisel conclut que le transfert de L1 est minimal dans le développement des pidgins et de l'interlangue

⁴² Zobl, H., « Nominal and pronominal interrogation in the speech of adult francophone ESL learners : Some insights into the workings of transfer », Moncton University, manuscrit, 1979 b, cité dans Meisel (1983:253).

⁴³ Rutherford, William, « Language typology and language transfer », dans Gass et Selinker (dir.) (1982), (cité par Meisel du manuscrit : University of Southern California, 1981, p. 26 et s.) (Meisel (1983:254)

en acquisition des langues secondes.

Meisel retourne à la thèse de Bickerton et conclut que la position de cet auteur est insoutenable à cause du manque de preuves. D'une part, le pidgin anglais de Hawaï ne reflète qu'indirectement les stades antérieurs. D'autre part, si à son commencement, et selon Bickerton, ce pidgin n'était qu'un jargon, un ensemble de termes lexicaux et d'irrégularités, manquant de systématisme et de régularité structurale, comment le justifier par un transfert de L1? Enfin, la syntaxe d'un pidgin (en provenance du substrat, du superstat ou encore produit de la création de l'apprenant) est le résultat de principes pragmatiques comme par exemple l'ordre thème-rhème, l'initialisation de l'information pour annoncer la proposition suivante. Selon Givon (cité par Meisel (1983:254))⁴⁴, « le mode pragmatique » précède « le mode syntaxique », ontogénétiquement autant que phylogénétiquement.⁴⁵

Les transferts du substrat indiqués par Bickerton sont essentiellement lexicaux. Quant à l'influence de L1 en morphologie et en syntaxe, Meisel ne trouve que quelques rares évidences de stratégies de transfert, certainement pas suffisantes pour développer une telle théorie de la pidginisation ou justifier que le pidgin anglais hawaïen ne puisse être appris comme langue (en effet, pour Bickerton, acquérir un créole est le résultat d'une création non d'un apprentissage).

La critique de Meisel, toujours appuyée par ses propres études empiriques et sur celles de ses collègues et à la lumière des études de l'acquisition naturelle d'une langue seconde, semble remettre en question la pidginisation par la théorie exclusive du transfert de langue. Nous verrons dans les critiques de Schumann (cf. Gilbert (1981)) que ce même point sera soulevé et qu'il s'agit en fait d'un point critique encore largement

⁴⁴ Givón, Talmy, « Function, structure and language acquisition », dans D. I. Slobin (dir.), Cross-linguistic study of language acquisition, Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1986.

⁴⁵ Meisel note que Bickerton peut expliquer l'ordre des mots des locuteurs de souche japonaise par la topicalisation de l'objet, soit un transfert de propriétés du discours (cf. Rutherford (1982)) où le thème prime sur l'ordre des mots.

discuté dans le cadre d'une théorie de l'acquisition des langues.

5.2.2 Influence des substrats et l'hypothèse du bioprogramme

En 1984, en réponse à certaines critiques concernant le Bioprogramme (Bickerton 1981), Bickerton assouplit sa position par rapport à l'importance des données démographiques historiques dans les sociétés esclavages, mais il ne reconnaît cependant pas la part importante de l'apport des substrats dans la genèse des créoles.

Corne (1984) et Singler (1988), quant à eux, essaient de prouver, à partir de facteurs essentiellement socio-économiques, que l'influence des substrats ne peut pas être ignorée. Thomason (1980; 1983), Thomason et Kaufman (1988) et Mufwene (1990) essaient aussi de démontrer qu'il n'y a pas césure entre le passage d'un pidgin au créole.

- Position de Corne

Corne (1984) critique le Bioprogramme parce qu'il ne tient pas suffisamment compte des preuves historiques et démographiques de l'influence des substrats dans la genèse des créoles.

A partir d'une étude démographique historique de l'Ile Maurice, Corne établit trois vagues de migrations :

(1) 1721-1735 : peuplement provenant d'aires linguistiques variées d'Afrique de l'Ouest, de Madagascar, de l'Inde et de la France;

(2) 1736-1765 : influx de populations esclavages en provenance de l'Afrique de l'Est;

(3) 1766-1810 : prépondérance de la population bantoue d'Afrique orientale. Corne note que cette période, marquée par une majorité numérique de la population bantoue, correspond aussi à l'émergence du créole mauricien. Il précise que la période de créolisation se termine en 1774, année où le nombre des esclaves nés sur l'Ile dépasse celui de la classe dominante française. De 1774 à 1810 environ, un créole mauricien homogène se consolide en l'absence de l'influx d'esclaves nés à l'étranger.

En étudiant quatre structures sémantiques particulières et en les rapprochant

de formes françaises correspondantes, créoles et africaines, Corne note l'influence évidente du bantou, mais il établit prudemment :

[...] a wide range of creole and African data supports neither the LBH [Language Bioprogram Hypothesis] nor the hypothesis of transmission from the substratum : both remain possibilities (Corne (1984:192)) (les crochets sont les nôtres).

Il rejette donc la position « anti-substratophile » de Bickerton :

These examples serve merely to suggest that Bickerton's inferential arguments against the substratophile position, which are derived from the Hawaiian case, may need to be modified in the light of detailed historical sociolinguistic studies, yet to be undertaken for most creole languages (ibid., p. 192)

Corne suggère alors de ne pas négliger les évidences linguistiques historiques dans les études créoles.

- Position de Singler

A partir de données démographiques et de preuves historiques accumulées sur les populations esclavages des plantations sucrières des Caraïbes, Singler (1986)⁴⁶ conclut :

1) Ces populations souffraient d'un taux de mortalité très élevé et d'un taux de natalité peu élevé dont la conséquence a été une longue période de « nativisation »;

2) La structure des sociétés plantocratiques encourageait le maintien des ethnicités africaines et par conséquent des langues africaines. Selon Singler, ce sont les révoltes d'esclaves qui ont amené la pratique de mélanger des esclaves d'ethnies africaines diverses sur les plantations, mais selon cet auteur, tel n'était pas la norme au commencement. Et là encore, la pénurie de main-d'oeuvre sur les plantations sucrières

⁴⁶ Singler, John Victor, « Short note », Journal of Pidgin and Creole Languages 1, 1986, pp. 141-145; cité dans Singler (1988).

ne permettait toujours pas de mettre cette politique en pratique. Le substrat était de ce fait plus homogène qu'on ne le pensait auparavant;

3) En conséquence, les langues créoles émergentes se sont développées très lentement sur ces îles et elles co-existaient donc avec les langues africaines qui les ont influencées.

Singler (1988) note, à partir d'une étude empirique faite sur le pidgin « étendu »⁴⁷ anglais du Libéria, une relation directe entre le degré d'homogénéité du substrat et son influence dans le pidgin « étendu ». Il ajoute que, sous de telles conditions, les traits linguistiques non-marqués se sont infiltrés dans les pidgins créolisés mais aussi que de nombreux traits marqués se retrouvent dans ces langues, prouvant ainsi l'influence indéniable des substrats sur la genèse des créoles. Singler, comme Corne, ne rejette pas la possibilité des universaux linguistiques, mais il rejette l'exclusion des substrats dans la formation des créoles : « It is the substrate in conjunction with the lexifier language and linguistic universals — syntactic, semantic and pragmatic — that shape the creole. [...] Instances appear to be rare where the substrate prevails without support from linguistic universals » (1988:29).

Ainsi les travaux de Singler et de Corne mettent en doute l'exclusivité du bioprogramme dans la genèse des créoles.

- Position de Thomason et Kaufman

Thomason (1983) établit que la majorité des traits des créoles qui relèvent du bioprogramme sont aussi des éléments que l'on retrouve dans les langues en contact (substrats et superstrats). De ce fait, pour que l'hypothèse du bioprogramme soit soutenable, il faut pouvoir prouver que l'influence de la convergence des langues en

⁴⁷ La notion de pidgin « étendu » (« extended pidgin ») a été introduite par Todd (1974:5): « An extended pidgin is one which, although it may not become a mother tongue, proves vitally important in a multilingual area, and which, because of its usefulness, is extended and used beyond the original limited function which caused it to come into being ».

Selinker (1988:30) note : « Extended pidgins show profound parallels to creoles; there is no a-priori way to distinguish one from the other linguistically ».

contact ne s'est pas exercée dans la formation des créoles.

En 1980, Thomason établissait déjà l'hypothèse suivante pour expliquer la genèse des créoles : les contraintes déterminant l'influence des langues en contact sont caractérisées en partie par les universaux de l'acquisition en langue seconde.

Thomason et Kaufman (1988) établissent une autre hypothèse selon laquelle il est possible d'envisager une influence variable des substrats selon les diverses situations de contact, les langues en contact et les types de contact entre les locuteurs. Cette hypothèse permet de réconcilier les théories de Bickerton : la théorie de la pidginisation et celle du bioprogramme. Thomason et Kaufman (1988) jettent une nouvelle lumière sur les études créoles en établissant que la créolisation diffère des autres phénomènes de contact de langues (comme par exemple la nativisation des langues européennes dans le Tiers-Monde) plus en degré qu'en nature. De ce fait, il est difficile de faire une distinction entre ces dernières situations et les cas de créolisation, d'où la nécessité de l'hypothèse d'une *influence variable des substrats et des universaux linguistiques* selon la situation linguistique à l'étude.

- Position de Mufwene

Mufwene (1990) revisite la théorie du substrat en fonction de la « théorie de la marque » (« markedness theory ») qu'il emprunte aux études sur le transfert en acquisition des langues. Par le terme « *non-marqué* », il faut entendre les facteurs qui affectent l'acquisition du langage (simplicité, généralité, fréquence, « transparence sémantique » (« semantic transparency ») et proéminence (« salience »)) et qui sont présents lors du transfert. Le terme « *non-marqué* » présuppose les facteurs suivants : (1) les traits ou les structures linguistiques non-marqués de la langue cible sont les plus faciles à acquérir pour les apprenants en L2; (2) les traits et les structures non marqués en L1, et connus par l'apprenant, sont transférés plus facilement dans l'interlangue de l'apprenant, surtout si ces traits sont marqués dans la langue cible⁴⁸. Le transfert est

⁴⁸ Une structure marquée dans la langue cible qui correspond à une structure non-marquée dans L1 favorisera le transfert de langue de L1 en L2.

donc sélectif.

En appliquant cette théorie à l'hypothèse du substrat, Mufwene peut adopter une position plus modérée et plus explicative que celle des substrativistes. Il peut aussi réviser l'hypothèse de Thomason (1983) selon laquelle les traits des créoles se retrouvent dans les langues en contact tout en la modérant : « [...], the features need not be shared by most of the languages; they simply must be less marked than other alternatives in the contact situation » (Mufwene (1990:11)). De plus, ce sont les contextes de contact de langues et non de la grammaire universelle qui déterminent ce qui est « marqué » dans une langue, en particulier lorsqu'il y a un conflit à résoudre (les traits sont marqués dans les deux langues).

Cette théorie de la genèse des créoles est reconciliable avec la position de Meisel (1983 a). Elle n'apporte pas en elle-même une innovation au bioprogramme de Bickerton, puisque celui-ci ne considère pas les substrats comme étant des éléments essentiels dans la genèse des créoles, mais elle offre une nouvelle perspective à la position substrativiste.

Les critiques qui précèdent affaiblissent l'hypothèse du bioprogramme de Bickerton et elles mettent à jour l'importance de la situation historique et socio-économique dans laquelle s'est faite la genèse des créoles. De plus, elles mettent en relief la nécessité de ne pas généraliser à tous les créoles, les conclusions obtenues en fonction d'une étude sur un créole en particulier (le bioprogramme est fondé sur le créole hawaïen et le créole anglais du Guyana).

5.3 La théorie de Schumann (première version) : pidginisation comme théorie de l'acquisition

Schumann travaille dans le champ de l'acquisition des langues secondes, dans ses recherches, et il essaie d'élargir le cadre théorique des études en langue seconde afin

de rapprocher les phénomènes de variation dans la langue seconde de ceux prévalents dans les langues pidgins et créoles. A ces fins de comparaison, Schumann s'intéresse donc aux processus (pidginisation, dépidginisation, créolisation et décréolisation) qui ont engendré les pidgins et les créoles. Poursuivant la pensée de Hall (cf. Decamp (1971:20)) et de Samarin (cf. Hymes (1971:69)) et s'appuyant sur les travaux de Whinnom (1971), Smith (1971), Goodman (1967), Leachman et Hall (1955), Cassidy (1971) et de Joos (1971), Schumann (1974 a, b) établit la base théorique de ses études sur l'acquisition des langues secondes (cf. Schumann (1975), (1976 a, b), (1978 a, b, c), (1981 a, b), (1982), (1983 a, b), Schumann et Stauble (1983 a, b)).

5.3.1 Cadre conceptuel

Pour établir sa théorie, Schumann définit d'abord ce qu'il entend par « pidgin » et « polygenèse »; ensuite, il examine les fonctions du langage dans le cas particulier des pidgins; enfin, il décrit les notions d'acculturation et de solidarité pour expliquer la variabilité dans la variation.

Schumann (1974 b) reprend la théorie de Whinnom (1971), mais il adopte une position différente de celle de cet auteur quant à l'identification du processus de pidginisation qui résulte en un pidgin. Selon Whinnom, un vrai pidgin doit être le résultat d'une hybridation tertiaire, c'est-à-dire la langue commune parlée par des non-natifs d'origine diverse sans la présence de la langue cible. Ainsi, l'interlangue d'un apprenant en langue seconde ne peut pas être considérée comme un pidgin puisque la langue cible est toujours présente.

Schumann considère l'hybridation secondaire comme étant un processus de pidginisation qui permet une application plus générale du point de vue de l'acquisition des langues. Ainsi la langue parlée par un apprenant en langue seconde répond à ce critère de définition d'un pidgin. Schumann nomme le résultat de ce processus un « pré-pidgin » (1974 b:139). L'auteur poursuit ainsi la pensée de Hall et de Samarin qui voyaient le processus de pidginisation comme moins restreint que Whinnom ne le

percevait.

Decamp (1971:20) reprend la pensée de Hall à ce sujet :

A pidgin normally owes its origin to relatively casual, short-term contact between groups which do not have a language in common [...] a pidgin can arise — on occasion, even in the space of only a few hours — whenever an emergency calls for communication on a minimal level of comprehension (Hall (1962:152)).

tandis que Hymes (1971) résume ainsi la position de Samarin⁴⁹ :

[...] but whereas imperfect learning of a second language is set aside by Whinnom, for Samarin, it [imperfect learning], memory loss of one's language, field work jargons, argots, restricted codes (Bernstein), and the like are all of interest, inasmuch as they are instances, not pidgin necessarily, but of a process of pidginization, which he defines as any consistent reduction of the functioning of a language both in its grammar and its use (Hymes 1971:69) [les crochets sont les nôtres].

Dans son étude sur l'acquisition des langues secondes, Schumann s'appuie sur une variété de polygenèse qui inclut le pré-pidgin (hybridation secondaire, langue des apprenants), les pidgins « cristallisés » (« crystalized ») et les pidgins en voie de créolisation. Schumann (1974 b:139) définit un pidgin « cristallisé » comme étant le résultat d'une hybridation tertiaire. Celle-ci ne reflète pas aussi bien les situations d'apprentissage d'une langue seconde que les « pré-pidgins », bien qu'elle soit utile pour comprendre les formes de l'interlangue des apprenants en langue seconde.

Schumann reprend les idées de David Smith (1971)⁵⁰ et il note que la fonction du langage est divisée en trois composantes : communicative, intégrative et expressive.

⁴⁹ Samarin, W. J., « Salient and Substantive Pidginization », dans D. Hymes (1971:117-140).

⁵⁰ Smith, David, « Some implications for the social status of pidgin languages », Miméo, 1971, publié dans David M. Smith et Roger W. Shuy, Sociolinguistics in Cross-Cultural Analysis, Washington : Georgetown University Press, 1972.

La fonction communicative permet les échanges entre locuteurs, la fonction intégrative permet au locuteur de s'intégrer au sein d'une société et la fonction expressive permet l'expression de certains besoins psychologiques. Il ajoute que le pidgin est limité à la fonction communicative. L'apprenant en langue seconde conserve donc sa langue maternelle pour satisfaire les deux autres fonctions du langage. Schumann conclut : « As a result of this functional restriction, pidginization produces an interlanguage which is simplified in outer form and reduced in inner form (Schuman (1974:140)) ».

L'auteur s'appuie sur les travaux de David Smith (1971)⁵¹, de Goodman (1967)⁵², de Leachman et Hall (1955)⁵³ et Cassidy (1971)⁵⁴ pour identifier, à partir des pidgins, les traits saillants du processus de la pidginisation. Il relève les points suivants (1974 b:140-146) :

- (1) L'ordre des mots remplace les inflexions morphologiques;
- (2) Les transformations grammaticales sont éliminées au cours de la pidginisation : la voix passive n'existe pas, l'interrogation se fait sans inversion du sujet, les structures de surface ressemblent aux structures de profondeur;
- (3) Le lexique est réduit : perte des synonymes, simplification du vocabulaire marquant les relations familiales, apparition de la reduplication et extension du sens des mots;
- (4) Marque de la possession par la juxtaposition des mots.

La description de ces traits semblent confirmer l'hypothèse de Ferguson (1971:146) selon laquelle la pidginisation est un processus naturel de simplification,

⁵¹ cf. note 17 : Recherches effectuées sur le pidgin anglais de l'Afrique de l'Ouest et le néo-mélanésien.

⁵² Goodman, J. S., « The development of a dialect of English-Japanese Pidgin », *Anthropological Linguistics* 9, 1967, pp. 43-55. Il s'agit de l'étude d'un pidgin anglais-japonais qui est apparu à Hamamatsu vers le milieu des années cinquante.

⁵³ Il s'agit d'une étude des traits particuliers au pidgin anglais des Amérindiens, à partir de sources écrites, littéraires et historiques entre les années 1641 et 1946.

⁵⁴ Dans cet article, Cassidy spéculé sur la formation des pidgins. Schumann (1974:145) rapporte la pensée de cet auteur : « If secondary hybridization is considered genuine pidginization, then with some modification, the developmental process which he presents offers a suggestion for a sequence of the development of the interlanguage of a second language learner ».

hypothèse que Whinnom (1971) remet en question en avançant l'argument que la simplicité du langage est difficile à mesurer objectivement et que celle-ci est fonction du modèle théorique utilisé.

En l'absence d'études empiriques, Schumann (1974 b:146) propose que les variations qui apparaissent entre les interlangues seront fonction des conditions sociolinguistiques dans lesquelles la langue est apprise.

La théorie de l'acculturation de Linton (1963) expose que les processus d'acculturation représentent les modifications dans les attitudes, dans la connaissance et dans le comportement, c'est-à-dire une adaptation sociale et psycholinguistique.

La théorie de la solidarité de Joos (1971) établit que l'étendue de la simplification et de la réduction est directement influencée par « la solidarité sociale et psychologique » qui existe entre l'apprenant et les locuteurs de la langue cible.

En s'appuyant sur ces deux théories, Schumann établit l'hypothèse de l'acculturation selon laquelle le degré de succès pour un apprenant en L2 varie avec son adaptation sociale et psycholinguistique, encore appelée *acculturation*.

5.3.2 Son étude empirique

En 1973, sous la direction de Cazden et en collaboration avec deux étudiantes, Herlinda Cancino et Helen Rosansky, Schumann entreprend une étude longitudinale de l'acquisition naturelle d'une langue seconde par six locuteurs dont la langue maternelle est l'espagnol. Il s'agit de deux enfants, de deux adolescents et deux adultes⁵⁵. Le but

⁵⁵ Quatre objectifs avaient été identifiés pour cette étude (cf. Schumann 1978 (a):1-2): i) étudier l'apprentissage d'une langue seconde sans enseignement formel et dans un milieu naturel. La méthodologie utilisée était l'observation intensive d'un petit nombre de sujets sur une période de temps relativement longue (10 months); ii) explorer les similarités et les différences entre l'acquisition d'une langue maternelle et celle d'une langue seconde au niveau de l'ordre d'acquisition des morphèmes et des processus impliqués; iii) examiner les différences entre l'acquisition naturelle par des enfants, des adolescents et des adultes: influence de l'âge dans l'acquisition; iv) présenter des recommandations pour l'enseignement des langues secondes;

Les résultats de cette étude ont fait l'objet de plusieurs publications et les résultats finaux ont été publiés dans Cazden, Cancino, Rosansky et Schumann, « Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults », Final Report, National Institute of Education, 1975, ERIC Doc.: Ed 121 115.

de l'étude de Schumann est clair :

[...] to confirm the « interlanguage hypothesis » as developed by Corder, Selinker and Nemser or to establish that the development of the learner language is analogous to pidginization and creolization (1974 b:150).

A partir de cette étude et en particulier en fonction des données recueillies sur le sujet nommé Alberto (un Costa-Ricain, locuteur espagnol de 33 ans qui, pendant la période de dix mois, n'a fait que très peu de progrès dans l'acquisition de l'anglais, à la différence des cinq autres sujets observés), Schumann (1974 b:146) va établir deux hypothèses centrales qui élargissent le champ d'application de la théorie linguistique générale : il s'agit, d'une part, de l'hypothèse de la pidginisation en tant que théorie de l'acquisition (« Pidginization Theory »), hypothèse spécifiquement linguistique et d'influence mentaliste, et, d'autre part, de l'hypothèse de l'acculturation, (« Acculturation Theory »), hypothèse psycho-sociolinguistique pour expliquer la variabilité dans les taux d'acquisition de la langue seconde en milieu d'acquisition naturelle.

5.3.3 Enoncé de la théorie de la pidginisation

Schumann établit ainsi sa position :

If we accept the hypothesis that the early stages of free second language acquisition involve pidginization, the data presented by Smith, Goodman, Leachman and Hall, and Cassidy yield interesting hypotheses about what to expect in the interlanguage of second language learners (1974:146).

Il étudie alors les traits linguistiques révélateurs de la pidginisation chez Alberto (1978 a:65-66) et il établit :

In general Alberto can be characterized as using a reduced and simplified form of English in which :

1. The negative particle remains internal to the verb and is not placed after

- the first auxiliary element as required in well-formed English.
2. Inversion is virtually absent in questions.
 3. No auxiliaries — except possibly *is (cop)* — can be said to be *acquired*, and using a less stringent criterion only four auxiliaries — *is (cop)*, *am (cop)*, *are (cop)*, and *can* — can be said to have *appeared*.
 4. The possessive tends to be unmarked.
 5. The regular past tense ending *-ed* is virtually absent.
 6. Positive transfer from Spanish can account for the plural inflection being supplied 85% of the time, for *is (cop)*'s being correctly supplied to a greater extent than other auxiliaries and for *am (cop)*, *are (cop)*, and *can* reaching criterion for appearance.
 7. The progressive morpheme *-ing* is supplied only about 60% of the time.

En 1975, Schumann émet l'hypothèse qu'un processus universel de simplification opère dans l'acquisition d'une langue seconde et que ce processus est possiblement sous le contrôle de ce que Selinker (1972:209-231) a appelé « une structure psychologique latente » dans le cerveau. Ceci expliquerait la similitude entre les premières interlangues de tous les apprenants en langue seconde dans un contexte naturel.

En fonction de son étude sur les traits de pidginisation relevés dans le parler de Alberto au cours de l'étude longitudinale, Schumann conclut :

Alberto's English resembled pidgin languages in that it was reduced and simplified in comparison to standard English. Pidginization occurs when a language is restricted to communication of denotative referential information and is not used for integrative and expressive functions (1978 a:114).

Schumann étudie les causes du manque de progrès dans l'acquisition de l'anglais chez Alberto. Il étudie les facteurs tels que l'âge (1975) (cf. Penfield and Roberts (1959), Lenneberg (1967:142, 154-155)⁵⁶, Krashen (1973-4)⁵⁷) et l'intelligence

⁵⁶ « [...] there is enough evidence that the primary acquisition of language is predicated upon a certain developmental stage which is quickly outgrown at puberty » (1967:142).

⁵⁷ Krashen établit l'existence d'une période critique pour l'acquisition d'une langue seconde puisqu'un apprenant peut acquérir une langue seconde sans enseignement avant l'âge de la puberté, mais que l'instruction est nécessaire après la puberté pour aboutir au même résultat.

(Schumann (1978 a:110-111)), mais à partir des résultats recueillis auprès des cinq autres sujets, il ne voit ni l'âge, ni l'intelligence comme facteurs déterminants. A la lumière de la théorie de la solidarité de Joos et en fonction de son étude sur l'influence des facteurs affectifs, Schumann (1978 a:114-115) note que l'hypothèse de la pidginisation permet de prédire que c'est la distance psycho-sociologique qui permet à la pidginisation de persister dans le parler des apprenants en langue seconde. Cette prédiction donnera lieu, en 1978 (cf. Schumann (1978 b) à la théorie de la pidginisation/acculturation comme théorie de l'acquisition (cf. 5.8).

Selon Schumann, quand un pidgin récupère les fonctions intégrative et expressive, deux phénomènes contraires à la simplification de la morphologie et à la simplification du vocabulaire agissent. Lorsque le pidgin devient la langue maternelle d'un groupe de locuteurs, il se créolise et remplit les trois fonctions d'une langue (intégrative, expressive, communicative). De plus, la structure de la langue va devenir plus complexe et s'élargir. Schumann établit sa position à ce sujet : « [...] when the learner attempts to use his interlanguage for integrative and expressive purposes it will complicate and expand in ways similar to creolization » (1974 b:147).

Il remarque que ce processus de créolisation se fait par la redondance (cf. Sankoff et Laberge (1971))⁵⁸, les marqueurs de temps (ibid., et Agar et Lefebvre (1972)⁵⁹), le lexique qui se développe de façon extensive et un accroissement du débit de la parole due aux réductions morpho-phonémiques et aux réductions dans les inflexions primaires (cf. Schumann (1974 b:147)).

A partir de ses travaux, Schumann (1974 b) établit un parallèle entre les processus de simplification, réduction, « complexification » et expansion présents dans

⁵⁸ Cité dans Schumann (1974 b:147). Il s'agit d'une étude de la redondance de l'adverbe bai dans le créole néo-mélanésien naissant.

⁵⁹ a) Agar, Elaine et Lefebvre, Claire, « Verb forms in pidgins and creoles », Berkeley : University of California, June 1972, cité dans Traugott (1972:36-37).

b) Traugott, Elizabeth Closs, « Historical linguistics and its relation to studies of language acquisition and of pidgins and creoles », Miméo, 1972, cité dans Schumann (1974 b:147).

le continuum pidgin/créole et l'acquisition d'une langue seconde. En résumé, Schumann soumet l'hypothèse que la pidginisation, vue comme processus de simplification et de réduction, est à la base des premiers stades de l'acquisition d'une langue seconde (interlangue) et que la créolisation, processus de complexification et d'expansion est évidente dans les derniers stades de l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel d'apprentissage (cf. question 1, ch. 1 concernant les processus et les stratégies qui entrent en jeu dans l'acquisition des langues). La non-créolisation est due à l'absence du développement de la fonction intégrative et expressive chez l'apprenant et elle représente un signe de la distance sociale et psychologique entre le locuteur apprenant et ceux de la langue cible (cf. question 6, ch. 1 concernant les conditions qui favorisent ou qui freinent l'apprentissage en L2).

Cette théorie va au-delà de la théorie de l'interlangue, puisqu'elle essaie d'expliquer par des causes psycho-sociolinguistiques les raisons de l'acquisition partielle chez l'apprenant en L2. Schumann et Stauble voient l'importance du concept de l'acculturation pour offrir une explication à ce manque de développement. De plus, Schumann essaie d'identifier deux étapes dans la pidginisation, l'une invoquant la simplification de la langue, l'autre la « complexification » pour expliquer le développement naturel de la langue seconde chez l'apprenant. L'aspect linguistique et sociolinguistique est donc à la base de l'acquisition en L2, comme il l'est pour tous les pidgins, mais Schumann s'éloigne de la position de Bickerton pour expliquer l'acquisition en L2, puisque, pour ce dernier, le transfert de langue est essentiel à la pidginisation. Pourtant, ici encore, si le rapprochement était évident pour ces deux auteurs, ils ne s'entendent pas sur les processus impliqués dans l'acquisition en L2.

Andersen (1981) compare les théories de Bickerton et de Schumann d'un point de vue linguistique, afin d'établir les points communs et en considérer les conclusions, quant à l'équation faite par ces deux auteurs entre la pidginisation et l'acquisition d'une langue seconde.

5.4 Théorie de Andersen : comparaison des modèles de Schumann et de Bickerton

Andersen fait une comparaison minutieuse entre une étude de Bickerton (Bickerton et Odo (1976)) réalisée à partir de 24 locuteurs du pidgin anglais hawaïen et la recherche de Schumann sur Alberto. Il compare alors l'acquisition de certains morphèmes indiqués ci-dessous et établit les similarités suivantes (Andersen (1981)) :

- (1) les inflexions sont remplacées par une suite de mots pour exprimer les relations grammaticales;
- (2) le transfert de l'ordre des mots de la langue maternelle et l'utilisation de l'ordre des mots de l'anglais;
- (3) l'émergence sporadique des marqueurs préverbaux qui proviennent de verbes lexicaux promus au statut d'auxiliaires;
- (4) une négation pidgin de base;
- (5) le manque d'inversion dans les questions;
- (6) la prépondérance de formes verbales non conjuguées;

Andersen note aussi une caractéristique unique à Alberto, la marque fréquente du pluriel -s, qui, selon lui, est due à un transfert positif de l'espagnol.

Face aux évidences recueillies dans ces deux études, Andersen conclut que la pidginisation est caractéristique de la phase initiale de toute acquisition d'une langue seconde.

I have attempted to show that Schumann is correct in characterizing Alberto's speech as being pidginized and early-second acquisition as pidginization and that Bickerton is correct in characterizing pidginization as second-language acquisition with restricted input. Researchers in pidgin and creole studies and researchers in second-language acquisition are really studying the same phenomenon, each from a different perspective (1981:193).

Ces deux théories rapprochent le champ d'études en langue seconde avec celui

des pidgins et des créoles et offrent une orientation plus large à la théorie linguistique classique. En effet, ce rapprochement permet d'établir les processus d'acquisition d'une langue, processus qui peuvent s'appliquer en L1, L2 ou aux pidgins et créoles (cf. question 7, ch. 1, concernant la possibilité d'un rapprochement de tous les phénomènes d'acquisition dans le cadre d'une théorie linguistique qui engloberait tous les faits de variation linguistique en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2)). La théorie de Schumann et celle de Bickerton se veulent des théories de l'acquisition qui permettent d'expliquer la variation dans le développement de la langue chez l'apprenant. De par leurs innovations (théorie de la pidginisation et du bioprogramme) elles visent à faire avancer la théorie linguistique générale, comme le disait déjà Chomsky :

- Real progress in linguistics consists in the discovery that certain features of given languages can be reduced to universal properties of language, and explained in terms of deeper aspects of linguistic form (Chomsky (1965:35)).

La question posée par les linguistes était de savoir s'il était possible et justifiable de rapprocher les faits de variation présents dans l'acquisition linguistique par l'apprenant des autres faits de variation décrits dans les langues créoles et reflétant des étapes historiques de développement. Cependant, en essayant d'expliquer les processus d'acquisition en langue seconde par le biais de notions spécifiques à l'étude des créoles, comme la pidginisation et la créolisation, la thèse de Schumann a suscité de nombreuses réactions à la fois de la part des créolistes et de celle des didacticiens en langue seconde. En effet, ces termes étant mal définis quant aux réalités qu'ils recouvrent, ils ont donné lieu à de nombreuses équivoques.

Nous examinons maintenant en détail, à travers les diverses critiques apportées à la théorie de la pidginisation, les différences d'optique à la base de ces deux visions du processus de l'acquisition des langues.

La théorie de la pidginisation a suscité de nombreuses réactions qui ont fait avancer la réflexion quant aux notions présentées par Schumann et Andersen. Nous

présentons ici les critiques concernant l'étude d'Andersen (1981). Dans la section suivante (cf. 5.5), nous développerons les arguments spécifiques à la théorie de la pidginisation comme théorie de l'acquisition telle que présentée par Schumann.

5.4.1 **Débat au sujet du rapport entre continuum et transfert**

Nous commençons par les critiques de Andersen par Gilbert et Schumann concernant la notion de transfert versus les processus de pidginisation et de créolisation.

- Critique de Andersen par Gilbert concernant la notion de transfert dans l'acquisition des langues

Dans cet article, si Gilbert critique Andersen au lieu de critiquer Schumann, c'est que Andersen a fait le rapprochement entre les théories de Schumann et de Bickerton. Cependant, c'est Schumann, et non Andersen qui répond à Gilbert.

Gilbert reprend les arguments avancés dans Gilbert et Mack (1979) à savoir que le parler de Alberto est caractérisé par des transferts positifs ou négatifs de l'espagnol plutôt que par la pidginisation. S'appuyant sur les commentaires de Bickerton (1977:54) pour qui toute acquisition de langue, y compris les pidgins, se fait par un processus de « relexification en bribes » (« peacemeal relexification ») avec une modification graduelle de la syntaxe de surface vers la langue cible, Gilbert (1981:210) conclut que la seule stratégie nécessaire est celle du « transfert » et ceci rend non-nécessaire l'hypothèse de la pidginisation : « [...] since pidginisation is now seen to be a subcategory of second language acquisition generally, with a strategy of transfer being used throughout » (souligné par nous).

Cette position représente celle des chercheurs en langue seconde qui travaillent dans le cadre psycho-linguistique de l'acquisition d'une langue.

Réponse de Schumann

Face à la position de Gilbert, pour qui les interlangues qui contiennent une

large proportion de formes dues à des transferts ne peuvent pas être classifiées comme pidginisées et à celle de Bickerton, pour qui une interlangue pidginisée va contenir une large proportion de formes dues au transfert de la langue maternelle, Schumann (1981 b) reprend la position de Manessy (1977)⁶⁰ et il établit, comme Bickerton, que la pidginisation n'exclut pas les transferts.

- Critique de Andersen par Schumann toujours à propos de la notion de transfert

Schumann note que Andersen estime qu'une stratégie de transfert est un trait important dans le parler de Alberto. De ce fait, Andersen établit une concordance avec la théorie de Bickerton. Selon cet auteur, le transfert est un facteur très important dans la pidginisation. Lorsque le locuteur a relexifié sa langue en fonction de la langue cible, son parler met en évidence une alternance de la syntaxe de la langue maternelle avec celle de la langue cible. Andersen recommande alors de faire de nombreuses études pour établir l'importance du transfert dans le langage pidginisé d'un apprenant en langue seconde. En s'appuyant sur les études de Ssensalo (1978), Schumann (1981 b) souligne que Alberto ne démontre pas, dans son parler, la phase de relexification apparente chez les locuteurs de pidgins (cf. Bickerton 1977) et que 50% seulement du parler de Alberto correspond à des cas de transferts.

Schumann avance que la différence peut s'expliquer par la situation de contact différente entre pidgins et acquisition d'une langue seconde, les pidgins se développant dans une situation d'input restrictif et non-natif à la différence de l'acquisition d'une langue seconde. Cette idée est développée par Bickerton (1981).

5.4.2 Critique de Andersen par Bickerton concernant l'opposition entre pidginisation de groupe et pidginisation individuelle

Bickerton soulève l'importance de la distinction entre les deux aspects de la

⁶⁰ Cité dans Schumann 1981 (b).

pidginisation comparés par Andersen, la pidginisation de groupe (Bickerton) et la pidginisation individuelle (Schumann). Essentiellement, dans le premier cas, le « feedback » du locuteur pidgin (pidgin au sens de l'hybridation tertiaire) est non-natif, alors que dans le deuxième cas, le contact peut être restreint, mais le modèle est authentique et existant. Le locuteur pidgin reçoit donc un « feedback » d'autres locuteurs pidgins dont la langue maternelle n'est pas la sienne. Ainsi, il peut acquérir des formes des locuteurs avec lesquels il est en contact (cas du pidgin anglais hawaïen). Bickerton fait alors une distinction entre situation de bilinguisme où le modèle agit comme moniteur au niveau du développement de la langue et situation de multilinguisme. Ceci explique que Alberto, dont le parler est le plus pidginisé parmi les apprenants étudiés par Schumann, soit, dans son parler, et en comparaison avec les 24 sujets étudiés par Bickerton, moins pidginisé que le moindre d'entre eux. Bickerton note aussi que la pidginisation de groupe n'est pas dirigée par la présence d'une langue cible et que le changement dans la langue se fait par l'acquisition de nouvelles fonctions ou sens par les formes existantes dans la langue pidgin. En revanche, dans la pidginisation individuelle influencée par la présence de la langue cible, de nouvelles structures sont empruntées de la langue cible et sont incorporées dans la structure et la sémantique de la langue de l'apprenant. Ces formes reprennent plus tard le sens et les fonctions qu'elles avaient à l'origine. Bickerton note que, d'un point de vue méthodologique, l'analyse morphémique (fondée sur un critère de 80% de réussite) ne permet pas de tenir compte des phénomènes de la fossilisation et du « backsliding ».

5.5 Polémique soulevée par la théorie de Schumann (première version)

Afin de mieux cerner les questions engendrées par les travaux de Schumann, nous regroupons les thèmes principaux et présentons les critiques et apports qui leurs sont associés :

5.5.1 Problèmes de terminologie : Pidgin, pidginisation et acquisition naturelle d'une langue seconde

Selon Meisel, Flick et Gilbert, Washabaugh et Eckman et McLaughlin, un pidgin n'existe que dans le cas d'une hybridation tertiaire (cf. Whinnom) et, par conséquent, ils soulèvent leurs objections quant au bien-fondé du rapprochement de la pidginisation et de l'acquisition d'une langue seconde.

- Position de Meisel concernant la thèse du pidgin en L2

C'est en 1975, à la conférence de Essen, en Allemagne, (cf. Molony et al., (1977)⁶¹, que Meisel (cf. Meisel (1976)) propose — comme l'avait déjà fait Schumann aux Etats-Unis — un rapprochement, entre le champ d'études des pidgins/créoles et celui de l'acquisition des langues. Le problème crucial, pour Meisel, semble être celui de l'appellation : est-il correct de nommer l'allemand « simplifié » des immigrants italiens et espagnols un pidgin et que signifie alors le terme « simplifié »?

En 1976, Meisel s'appuie sur la théorie de Whinnom, (un pidgin est le produit d'une hybridation tertiaire) et s'oppose à l'utilisation de la notion de « pidgin », lorsqu'on parle de l'apprentissage de L2 en milieu naturel. Ainsi il considère la langue « simplifiée » des « Gastarbeiter » comme une « interlangue ». Il soutient que les pidgins sont des langues stables linguistiquement parlant et que ceci n'est pas le cas de l'interlangue chez les apprenants adultes, ce que Fox (1983) et Valdman (1978) vont critiquer. Pour Fox (1983:105), dans les premiers stades des pidgins, instabilité et variabilité sont aussi présents. De plus, selon Valdman (1978), les pidgins créolisés sont aussi des langues « instables ».

⁶¹ Meisel, Jürgen cité dans Molony, C. H. et al., (1977:184-212).

- Critique par Flick et Gilbert concernant l'hypothèse de Schumann sur la pidginisation

Flick et Gilbert (1976)⁶² rejettent l'hypothèse de la pidginisation parce qu'elle est fondée sur une notion de la pidginisation qui n'aboutit pas à un pidgin dans le sens de Whinnom (hybridation tertiaire). Pour eux la pidginisation est un processus qui a pour résultat la formation d'un pidgin : seule une hybridation tertiaire (absence de la langue cible) et non une hybridation secondaire peut aboutir à un pidgin.

Réponse de Schumann

Schumann (1978 b) réfute cet argument en établissant qu'il y a une différence importante à faire entre la pidginisation en tant que processus et un pidgin en tant que produit. Schumann insiste :

Tertiary hybridization is really secondary hybridization with two added conditions : (1) the target language is no longer available as a norm to which the speakers assimilate, (2) the hybrid becomes a vehicle of communication among speakers with different native languages (1978 b:2).

- Critique de Washabaugh et Eckman concernant l'hypothèse de Schumann sur la pidginisation

Dans leur revue critique de l'hypothèse de la pidginisation de Schumann (1978 a), ces deux auteurs soulèvent trois points particuliers :

i) Ils critiquent l'analogie faite entre la pidginisation et les premières étapes de l'acquisition d'une langue seconde, parce que les linguistes ne s'entendent pas sur ce que constitue la pidginisation :

⁶² Flick, W. et Gilbert, G., « Untutored second language learning vs. pidginization », Unpublished paper read at the 1978 TESOL Convention, Mexico City, 1978 (critique rapportée dans Andersen (1978 b)).

A glance at Bickerton and Odo 1976, Valdman 1977, and Mühlhäusler 1979⁶³ shows that creolists do not even agree that a definable process of pidginization exists. If creolists cannot describe pidginization, then it is not a concept fit to serve as a 'quid ex quo' in S's (Schumann's) pidginization analogy (1980:455) (les parenthèses et la note de bas de page ajoutées par nous).

Ils dénoncent donc la métaphore utilisée par Schumann (« pidginization is like second language acquisition ») comme ne jetant aucune lumière sur l'acquisition d'une langue seconde.

ii) Ils estiment qu'un processus universel de pidginisation n'est pas justifié pour expliquer les formes du langage utilisé par Alberto (A). Leur conclusion est la suivante :

Because of his (Schumann's) failure to consider the possibility of systematic interference from Spanish, S's argument that A has reduced English to a set of primitive categories is, at best, unsupported (id.) (les parenthèses sont les nôtres).

iii) Ils soulèvent le fait que Schumann n'offre aucune évidence de directionnalité entre la fonction restrictive de la langue (fonction de communication) et la structure réduite et simplifiée de la langue et ils regrettent que Schumann n'ait pas établi que cette langue réduite et simplifiée est la conséquence de la fonction réduite de la langue et de la distance sociale et psychologique. Pour eux, la thèse de Schumann pêche par un manque de rigueur méthodologique et conceptuelle.

Réponse de Schumann

Schumann (1982) reconnaît avec ces deux auteurs l'état de confusion au niveau de l'identification du concept de la pidginisation. Il note que la métaphore (« SLA is like pidginization ») est malencontreuse et qu'il faut reformuler l'hypothèse originale comme

⁶³ Mühlhäusler, Peter, « Structural expansion and the process of creolization », Paper presented at the Conference on Theoretical Orientations in Creole Studies, St. Thomas, Virgin Islands, 1979 (cité dans Washabaugh et Eckman (1980:455) et publié dans Valdman et Highfield (1980:19-56).

suit : « SLA *is* pidginization » (1982:363). S'appuyant sur l'échelle du continuum linguistique établie par Mühlhäuser (1974)⁶⁴ qui va du continuum pré-pidgin au continuum post-créole, Schumann (1982) note que le terme pidgin représente un éventail de compétences que les « pidginistes » se doivent d'identifier :

A consensus about what phenomena constitute pidginization will only be possible when pidginists study pidginization in all its forms, and this includes baslang varieties of SLA (1982:364)⁶⁵ (la note en bas de page est de nous).

- Critique de McLaughlin concernant le rapport entre pidginisation et hybridation

McLaughlin (1980) critique la position de Schumann, selon laquelle la pidginisation, stade de l'hybridation secondaire, peut s'identifier aux premiers stades de l'acquisition tandis que la pidginisation, stade de l'hybridation tertiaire, représente les derniers stades de l'acquisition (vrai pidgin) : la pidginisation est différente de l'acquisition naturelle d'une langue seconde, parce que les locuteurs du pidgin n'ont pas la présence de l'« input » de la langue cible, alors que tel est le cas pour les apprenants en langue seconde.

5.5.2 Débat sur le rapport entre les notions de simplification, pidginisation et acquisition en L2

L'argument essentiel semble résider dans la terminologie employée par Schumann et Andersen pour caractériser le parler de l'apprenant en langue seconde. Schumann (1974 a), dans l'élaboration de son hypothèse de la pidginisation, note que

⁶⁴ Cité dans Schumann (1982:363)).

⁶⁵ Par « baslang varieties of SLA », il faut comprendre les premiers stades de l'acquisition en langue seconde. Ce terme correspond à une reprise du terme « baslang » créé par Bickerton pour identifier les lectes créoles les plus éloignés de la langue cible. En L2, il s'agit des parlers dont les grammaires sont les plus proches de celle de la langue maternelle.

l'interlangue de l'apprenant est caractérisée comme « simplifiée et réduite », tandis que Hymes (1971) propose que la pidginisation soit vue comme une simplification et une réduction de la langue-cible.

Le terme de « simplification » a fait couler beaucoup d'encre. Les critiques ci-dessous montrent qu'il n'y a pas de consensus au niveau de l'usage de cette terminologie, même si il y a un accord, presque général parmi les chercheurs, quant aux éléments caractéristiques de la simplification.

- Position de Traugott concernant la notion de simplification

Traugott (1977 a) voit le terme « simplification » comme descriptif et remarque que celui-ci permet de tenir compte de la relation entre des grammaires particulières; cependant, pour elle, ce terme ne peut pas être explicatif pour décrire ce qui se passe dans le langage car la notion de changement suit le postulat suivant : « languages simplify over time ». Donc, selon ce postulat, une grammaire G2 est moins complexe et plus simple que la grammaire G1; il y a là un paradoxe qu'elle explique ainsi :

The result of acquisition (G2) was supposedly as simple as or simpler than G1. Yet what children actually do in learning a language is acquire progressively more complex structures, that is, they restructure their own grammars in ways that lead to overall elaboration (1977 a:81).

- Critique de Gilbert et Mack concernant la notion de simplification comme processus d'acquisition

En élaborant la théorie de la pidginisation (Schumann (1978 a)), Schumann⁶⁶ argumente que :

[...] simplification (i.e. general absence of inflectional morphology and grammatical transformations) found in early stages of second language acquisition (SLA) reflects pidginization (1982:337).

⁶⁶ En 1978, Schumann rapporte l'existence des faits de simplification; en 1982 il fait une synthèse des phénomènes observés.

Gilbert et Mack (1979)⁶⁷ rejettent la notion de simplification comme processus d'acquisition de la langue seconde. Ils déclarent que les premiers stades de l'acquisition en langue seconde sont caractérisés par les transferts de L1 et par la relexification, non pas par la pidginisation. Ils adoptent donc le même point de vue que Bickerton (1977).

Réponse de Schumann

1. Face à la critique de Gilbert et Mack, Schumann (1982:337-365) défend sa position en établissant les points suivants :

i) Les « pidginistes » acceptent en général que la simplification de la langue cible soit une caractéristique de la pidginisation, avec une exception, Bickerton et Odo (1976:54) qui établissent, au cours de leur étude sur le pidgin anglais hawaïen, que le transfert de la langue natale et la relexification soient à la base de la pidginisation.

Une fois posé que la simplification est une caractéristique de la pidginisation, Schumann ne voit plus de différences dans les deux types de postulats :

The notion of simplification that underlies the general principle and its corollary is simplification as a process or production strategy. Essentially I am hypothesizing that learners will do anything they can to make production of the TL (Target Language) easy for themselves (1982:338).

En fonction de cette hypothèse, la simplification en tant que processus provoque des résultats au niveau de la performance : le manque d'inflexions morphologiques que Schumann explique, du point de vue de l'apprenant, par le manque d'intériorisation de ces formes dans l'input des natifs et donc par son absence dans l'output. Il s'agit d'une contrainte de « processing ». De même, le transfert de langue et sa résultante, la relexification, rendent la production plus simple pour l'apprenant. Enfin, la juxtaposition des mots est une stratégie de production visant à la simplification au niveau de la communication.

⁶⁷ Gilbert, G. et Mack, D., cité dans Schumann (1982:337).

ii) Depuis le début des années 1970, les linguistes ont établi la présence d'un continuum de développement entre L1 et L2 et ce continuum a été décrit par l'analyse de l'« output » des apprenants en L2 (Schumann (1982:339). Se servant de l'étude de Cancino, Rosansky et Schumann (1978) sur l'acquisition de la négation par Alberto, celle de Stauble (1978)⁶⁸ sur le processus de décréolisation comme modèle d'acquisition de la langue seconde, ainsi que celle de Stauble et Schumann (1983) sur la description de la basilectes hispano-anglaise, Schumann conclut que « simplification », « transfert de langue de L1 à L2 » et « relexification » sont des processus cognitifs et linguistiques qui sont également présents dans la basilectes, c'est-à-dire les premiers stades de l'acquisition d'une langue seconde.

- Critique de Corder : Mise au point sémantique concernant la notion de simplification

Corder (1981 b:109) critique l'usage du terme « simplifié » par référence au pidgin et à l'interlangue comme étant inadéquat et ne reflétant pas la réalité linguistique sous-jacente. Il fait une distinction entre les concepts de « simple » et de « simplifié » lorsque utilisés pour décrire le statut d'une langue : du point de vue psycholinguistique, et en parlant de registres, « simple » signifie la facilité des opérations mises en oeuvre dans le processus d'acquisition par le récepteur (« receiver »); du point de vue de la linguistique comparative et en parlant de codes, « simple » signifie « simple dans la structure » (« structurally simple »). Donc « simple » sert à décrire la caractéristique d'un code ou d'un registre.

En revanche, « simplifié » est un terme qui sert à décrire le résultat d'un processus de simplification qui modifie un code ou un registre pour le rendre plus « simple ». Ainsi, un code simplifié serait le « foreigner talk » et un registre simplifié serait représenté par le « mother talk ».

⁶⁸ Stauble (1978) établit un parallèle entre l'acquisition de la langue seconde et la décréolisation et pose un continuum d'acquisition où la basilectes et l'acrolangue sont aux deux pôles avec les mésolangues hiérarchisées entre ces deux extrêmes. Ces termes sont comparables à ceux du basilectes, mésoléclectes, acroléclectes du continuum de décréolisation.

Donc « simple » décrit un état, « simplifié » décrit un processus. La pidginisation est donc un processus linguistique qui aboutit à un code simple, le pidgin. Selon Corder, il est inapproprié d'utiliser le terme « pidginisation » pour décrire le processus de simplification de la langue-cible : « you cannot simplify what you do not possess » (1981:110). De même, l'interlangue ne peut pas être qualifiée de « simplifiée » et la simplification ne peut pas être un processus psycho-linguistique d'acquisition d'une langue maternelle ou seconde.

Corder constate que Valdman (1977) et Traugott (1977 b) critiquent l'usage du terme « simplification » comme portant à confusion et ne permettant pas de comprendre les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant de la langue et il conclut :

It is my suggestion and one which accords with all that we know of language acquisition that it is essentially one of *elaboration* or *complexification*, not one of simplification (1981 b:110) (emphase dans le texte).

Ceci pose alors le problème du point de départ de la « complexification ». Corder note que tout apprenant en langue seconde a déjà la connaissance d'une langue qui lui sert de base. Cependant, il rejette la notion de « restructuration » (notion établie par Bickerton dans sa théorie de la pidginisation) comme stratégie d'acquisition de la langue cible, car ceci donnerait à l'apprenant une interlangue très complexe, ce qui n'est pas le cas. Au contraire, cette interlangue est très simple au départ et le processus de restructuration n'est pas un processus d'élaboration mais un processus de simplification. Il remarque que l'apprenant en langue seconde n'est pas au départ une *tabula rasa* et ajoute :

We are therefore left, however improbably, with the notion that there is some basic, simple, possibly universal, code as the starting point for second language acquisition, a language-neutral 'natural semantax' as Traugott (1977 b) has called it (Corder (1981 b:111)).

Réponse de Schumann

Schumann (cf. Schumann et Stauble (1983 a)) tient compte de la critique de Corder pour réviser sa terminologie en distinguant entre les processus cognitifs et les processus linguistiques de simplification et il élabore une deuxième version de la théorie de la pidginisation comme théorie de l'acquisition à la lumière des travaux de Bickerton et de Stauble (cf. 5.6).

5.5.3 Débat sur la notion de langue en mouvement vers la langue cible : créolisation, décréolisation

La première version de la théorie de Schumann (1975) établissait la créolisation comme un processus de complexification identique à la phase tardive de l'acquisition d'une langue seconde. Depuis, les chercheurs se sont entendus pour définir la créolisation comme un pidgin devenu langue maternelle, mais lorsqu'il s'agit de définir les processus impliqués, les opinions continuent à diverger. Nous présentons ici les positions de Bickerton et de Stauble.

- Thèse de Bickerton sur la créolisation

Comme nous l'avons mentionné plus haut, Bickerton (1976, 1977) s'oppose à l'emploi du terme « créolisation » pour représenter l'acquisition de L2. En effet, pour cet auteur, la pidginisation représente l'apprentissage de L2 avec un « input » limité, tandis que la créolisation est l'apprentissage de L1, lorsque L1 a un input limité. Pour Bickerton, il s'agit donc de deux situations bien différentes quant aux paramètres impliqués. La pidginisation met en action des individus adultes qui ont une L1 et dont le but est d'acquérir la langue cible sans rejeter leur L1. La créolisation, en revanche, est un fait de groupe, essentiellement d'enfants, dont le but n'est pas d'acquérir la langue cible, mais de développer une langue en rejetant les divers substrats de départ. Dans ce cas les enfants créent la langue à partir de leur connaissance innée du langage (« Bioprogram »), ce que les adultes ne peuvent faire. Cette théorie se rapproche de la théorie des universaux de Chomsky.

- **Thèse de Stauble concernant la créolisation et l'acquisition d'une langue seconde**

Stauble (1978) essaie d'établir une relation entre les processus de développement d'une langue seconde et ceux de la décréolisation puis de déterminer les forces du changement. Elle se place dans le cadre théorique du continuum linguistique établi par Bickerton (1975). Ce continuum représente une gamme de lectes qui vont du créole vers le « modèle » de la langue standard (celle-ci n'est pas égale à la langue cible, mais très proche d'elle). Selon Bickerton, puisque la langue native est au point de départ de ce continuum, les changements, qui se produisent du fait de la décréolisation, ressemblent à ceux qui prennent place dans l'apprentissage de la langue seconde, particulièrement chez les adultes qui ne sont pas soumis aux interférences causées par le processus de maturation. C'est ce que Stauble cherche à vérifier en comparant les stades de développement de l'acquisition de la négation anglaise par des locuteurs natifs espagnols à ceux de l'acquisition de la négation dans le créole du Guyana.

A la fin de son étude et sans autres études pour confirmer ses observations, Stauble spécule que les stades de développement observés (décréolisation et acquisition d'une langue seconde) sont le résultat de processus linguistiques semblables, c'est-à-dire le remplacement des formes de surface et la restructuration des unités sous-jacentes. Puisque tous les apprenants n'acquièrent pas la langue cible, la nature du continuum d'acquisition en langue seconde doit être le résultat de facteurs extra-linguistiques, d'ordre sociologique et psychologique.

5.6 Théorie de Schumann (deuxième version) : révision de l'hypothèse de la pidginisation

En fonction des travaux empiriques de Stauble décrits ci-dessus, Schumann

(1978 c)⁶⁹ révisé son modèle quant aux processus de changement de la langue. Il élimine donc la créolisation de son hypothèse :

A creole is formed when a pidgin becomes the first language of a group of speakers. It then complicates and expands in order that it can function, not just as an auxiliary vehicle of communication, but as a native language of a particular group (1978 c:9-10).

Schumann reprend alors la théorie de Bickerton et note que la créolisation implique la complexification et l'expansion qui se font sans la présence d'une langue cible :

- In essence the creole creates itself acquiring features through natural cognitive processes and the processes of natural development [...]. Therefore since creolization is language creation and SLA is language acculturation, the former cannot serve as a model for the latter (ibid.)

De ce fait la décréolisation est le processus qui permet le mieux d'expliquer le processus d'intégration sociale et psychologique de l'apprenant et la complexification d'une interlangue pidginisée.

Bickerton accepte cette analogie de la décréolisation comme représentant bien le phénomène de restructuration de la langue seconde quant aux processus utilisés par l'apprenant.

5.7 Critique du modèle de Schumann (deuxième version) par Andersen

Andersen (1978 b) accepte le modèle révisé de Schumann selon lequel il y a une équivalence entre la pidginisation et la décréolisation d'une part et les divers stades de l'acquisition d'une langue seconde. Cependant Andersen regrette l'élimination de la

⁶⁹ Schumann, J., « The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition », Paper read at the 1978 TESOL Convention, Mexico City, 1978 c (cité par Andersen (1978 b)). Cet article a été publié en 1978 dans Language Learning 28, pp. 367-388.

créolisation du modèle :

[...] by leaving creolization out of the model altogether, we are losing valuable insight into the multifaceted processes of language acquisition and use and that to put creolization back into the picture, it is necessary to reconsider the more basic processes that underlie pidginization, creolization, decreolization, and SLA, as well as other related types of acquisition and use, such as child language acquisition, language loss, and bilingualism (1978 b: 67).

Il défend ainsi sa position : la créolisation et la pidginisation (comme les premiers stades de l'acquisition de L1 ou de L2) représentent une acquisition vers une norme interne (sans le modèle d'une langue cible), alors que la dépidginisation et la décréolisation (comme les stades tardifs de l'acquisition en L1 et en L2) représentent une acquisition vers une norme externe (vers le modèle de la langue cible). Cette distinction amène Andersen à établir un modèle de continuums en parallèles. Ainsi, il distingue le continuum de la pidginisation/dépidginisation, celui de la créolisation/décroolisation et celui des premiers stades de l'acquisition en langue seconde/derniers stades de l'acquisition accomplie. Andersen suggère l'ajout du continuum des premiers stades de l'acquisition d'une langue maternelle/l'acquisition même de cette langue. Cet apport à la théorie de Schumann donnera naissance à la théorie de la nativisation (cf. 6.4.1).

Réponse de Schumann

Ici, il s'agit encore une fois d'un conflit terminologique. Selon Andersen, la dépidginisation et la décréolisation ne peuvent pas être décrits par un même continuum. La position de Andersen est la suivante : le processus de « dénativisation » est présent dans le processus de « dépidginisation », et dans les dernières phases de l'acquisition de L2, il y a une prépondérance d'accommodation vers la langue cible. Bickerton note que plus il y a de contact avec L2, plus s'opère le phénomène de dépidginisation, ce que Schumann (1978 b) avait établi, pour l'apprentissage en L2, en termes de distance sociale et psychologique.

Selon Schumann, la différenciation entre dépidginisation et décréolisation n'est

évidente ni chez Andersen ni chez Bickerton. En effet, tous deux définissent le processus de dépidginisation (acquisition d'une langue seconde) comme le développement de L2 par l'apprenant en contact accru avec l'input en L2.

Schumann (1981:199) argumente que dépidginisation et acquisition de L2 manifestent les mêmes phénomènes linguistiques que la décréolisation : ils produisent un continuum de stades de développement par lesquels passent les apprenants en L2. Il y a donc une similarité de processus entre les deux phénomènes du point de vue linguistique :

Thus it may be the case that depidginization and decreolization involve the same processes but simply have different starting points — a pidginized second language in one case and a creole in the other (1981:200).

Malgré toutes les critiques à sa théorie, Schumann ne rejette pas sa théorie de la pidginisation, mais il l'élargit en élaborant le cadre conceptuel socio-psychologique déjà présent dans la première version de sa théorie (cf. 5.3.1) afin d'expliquer l'arrêt ou le ralentissement des progrès de l'apprenant en L2 dans son acquisition de la langue cible. Ceci donne lieu à la troisième version de la théorie de Schumann, soit la théorie de la pidginisation/acculturation que nous présentons ici.

5.8 Théorie de Schumann (troisième version) : théorie de la pidginisation/acculturation comme théorie de l'acquisition

En 1978, Schumann développe l'hypothèse de l'acculturation qu'il considère essentielle à la théorie de la pidginisation/acculturation comme théorie de l'acquisition. Cette hypothèse est fondée sur le concept développé par les sociolinguistes, selon lequel la langue est une entité qui change constamment dans le temps (cf. Labov (1966, 1969), Bailey (1973), Bickerton (1971, 1973)). Le degré de succès pour l'apprenant varie avec son adaptation sociale et psychologique, encore appelée *acculturation*. L'hypothèse de l'acculturation essaie de mettre en évidence les causes du changement qui permettraient d'expliquer la fossilisation de la langue.

Schumann s'appuie sur les travaux européens du projet de recherches de Heidelberg, dirigé par Dittmar (1976)⁷⁰, pour formuler l'hypothèse de l'acculturation. Les travaux européens du groupe ZISA, dirigé par Meisel (1980), confirment la théorie de la pidginisation/acculturation de Schumann.

5.8.1 Cadre historique : Mise en évidence de la notion de distance sociale et psychologique dans les travaux européens du projet de Heidelberg

La notion de distance sociale et psychologique a été mise en évidence dans les études de Dittmar (le projet de recherches de Heidelberg, 1976, cité dans Schumann 1978 b). Dittmar cherche à établir le rapport entre le développement syntaxique et les facteurs sociaux tels que le temps de loisirs passé par les immigrants italiens et espagnols avec les Allemands, l'âge, l'importance du contact entre immigrants et locuteurs natifs au travail, l'éducation, la langue maternelle et le sexe. Dittmar note que ces deux derniers facteurs ont peu d'importance et que l'âge est un facteur négatif dans l'apprentissage, ce qui infirme ce que Schumann avait observé avec Alberto (il faut noter que Schumann n'avait étudié que six sujets dont deux étaient adultes, alors que Dittmar observe un échantillon beaucoup plus large d'apprenants, tous adultes). En revanche, le temps des loisirs est un facteur très positif : plus le contact entre immigrants et locuteurs natifs est grand, plus l'apprenant en L2 fait des progrès. La réciproque est aussi vraie, moins le contact est intense, plus les phénomènes de pidginisation sont présents : emploi excessif de la négation, pas d'emploi de copule, pas d'emploi d'auxiliaires, emploi de noms, peu de mots fonctionnels, pas d'inflexions (etc.).

5.8.2 Elaboration par Schumann de la théorie de l'acculturation comme théorie de l'acquisition

A partir de ses propres preuves mises à jour dans Schumann (1975, 1978 a),

⁷⁰ Dittmar était l'un des chercheurs impliqué dans le projet de recherches de Heidelberg sur l'acquisition de la langue allemande par les immigrants (cf. Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch', 1976).

celles de Stauble (1978) et le projet de Heidelberg (cité dans Schumann (1978 b)), Schumann présente un modèle d'acquisition de la langue seconde dont l'hypothèse centrale établit une corrélation directe entre l'acculturation (« modifications in the way in which language is used to meet social needs » (Valdman et Phillips (1975)) et le processus d'acquisition d'une langue seconde.

Au cours de ses recherches, Schumann (1975 a, b, 1976 a) explore en détail les facteurs d'acculturation⁷¹ qui permettent de prédire si l'apprenant va acquérir la langue cible. Ce sont ces études qui ont donné naissance à l'hypothèse de l'acculturation.

La notion de la distance sociale (Schumann (1976 a:135-138)) implique qu'il faut voir l'apprenant en tant que membre d'un groupe qui est en contact avec un autre groupe dont les membres parlent une autre langue. Les facteurs sociologiques qui influencent la distance sociale incluent la domination versus la subordination, l'assimilation versus l'adaptation versus la préservation⁷², « l'enclosure »⁷³, la taille des groupes en contact, l'harmonie entre les deux cultures et l'attitude d'un groupe face à l'autre.

La notion de distance psychologique suppose que l'apprenant est pris en tant qu'individu. Les facteurs psychologiques englobent le choc culturel et sa résolution, le stress culturel, la motivation intégrative versus la motivation instrumentale et la perméabilité de son ego (cf. (1975 a, b)).

Suite à ses analyses et aux études citées qui supportent ses prédictions, Schumann établit que le manque de besoin d'intégration sociale dans la société américaine et le manque de besoin d'exprimer ses besoins ou ses états psychologiques

⁷¹ a) cf. Linton, E., (1963) op. cit., cf. note 22.

b) Selon Alleyne: « As a general rule, the degree of closeness of contact [with the 'model' language group] correlates with the degree of acculturation » (p.180).

⁷² Schumann (1975:211) explique ainsi la préservation : « The expatriate community speaking the learner's native language may exert pressure to hold the learner within their group ».

⁷³ Pour Schemerhorn (1970), le terme « enclosure » réfère à l'intégration des aspects structurels (écoles, églises, clubs, lieux de distraction/récréation) par opposition aux aspects culturels (style de vie et valeurs).

avec des locuteurs de la langue cible représentent les facteurs qui bloquent Alberto dans sa progression vers l'acquisition de la langue cible. C'est cette distance sociale et psychologique entre l'apprenant en L2 et les locuteurs de la langue cible que Schumann (1978 b:29) appelle « l'acculturation ». L'acculturation est donc, selon cet auteur, la variable essentielle dans l'acquisition d'une langue seconde (1978 b:29)⁷⁴. Alberto, après dix mois, parle une langue qui ne satisfait qu'à la première fonction de la langue (cf. Smith, 1971, op.cit.), soit une communication de base.

Schumann fait une distinction entre deux types d'acculturation qui tous deux sont suffisants pour mener à l'acquisition de la langue cible : la première correspondrait à un locuteur intégré dans la société et en contact avec des locuteurs natifs (variable sociologique), et la seconde, plus favorable à l'acquisition de la langue cible, correspondrait à un locuteur qui désire adopter le style de vie et les valeurs de la société où il vit (variable psychologique). Il établit alors son modèle d'acquisition d'une langue seconde :

Second language acquisition is just one aspect of acculturation, and the degree to which the learner acculturates to the target group will control the degree to which he acquires the target language (1978 b:34),

ce qui correspond à la conclusion de Stauble (1978) :

In general, the closeness of social and psychological contact correlates with the degree of acculturation. Therefore extra-linguistic factors which affect the degree of contact or acculturation toward the 'model' language group should be considered as determining factors with regard to the level of linguistic achievement reached by the second language learner (1978:51).

5.8.3 Confirmation de la théorie de Schumann par les travaux européens de Meisel

⁷⁴ Schumann (1978 b, p.29). Dans ses propres termes : « [Acculturation is the] major casual variable in second langague acquisition ».

La théorie de Schumann est confirmée par les travaux de Meisel (cf. Meisel et al., (1981)) sur les immigrants italiens et espagnols en Allemagne. Meisel établit que deux apprenants peuvent arriver à un développement syntaxique semblable, mais, selon l'orientation socio-psychologique de l'apprenant, celui-ci peut, soit fossiliser la langue à un niveau donné (type ségréatif de l'apprenant) soit la rapprocher de la langue cible (type intégratif).

5.9 Reprise du débat sur la notion de simplification et acquisition en L2 dans le cadre de la théorie de la pidginisation/acculturation comme théorie de l'acquisition

Deux chercheurs, Meisel et Stauble, se penchent sur la question de la notion de simplification comme processus d'acquisition en L2 et essaient d'identifier des sous-notions de simplification qu'ils associent aux différents stades de l'acquisition en L2.

5.9.1 Position de Meisel concernant la notion de simplification en tant que processus psycholinguistique

A partir de ses travaux (Groupe de recherche ZISA de Wuppertal sur les immigrants italiens et espagnols en Allemagne), Meisel (1980 et 1983 a) offre une explication psycholinguistique de l'acquisition de la langue. L'apprenant utilise deux stratégies de simplification : a) une simplification restrictive par omission d'éléments, (morphologie très simplifiée), ou b) une simplification élaborative où l'apprenant émet des hypothèses sur les règles de L2.

A l'opposé de Traugott (1977 b), Meisel voit la « simplification » comme un processus psychologique ou une activité d'apprentissage qui résulte en des changements structuraux. Ceux-ci, à leur tour, permettent la production de grammaires qui sont moins complexes que la grammaire internalisée d'un locuteur natif. Il établit une opposition entre « simplification restrictive » et « simplification élaborative ». Dans la phase de « simplification restrictive », quel que soit le « input » de L2 reçu par l'apprenant, ce dernier y applique des stratégies de perception et d'expression. L'input n'a pas besoin d'être de nature complexe (cf. Corder 5.5.2) pour la mise en action de ces stratégies. Ces

stratégies appliquées à l'input produisent des grammaires moins complexes que la grammaire d'un locuteur natif. La « simplification élaborative » correspond à un stade de développement où l'apprenant produit des structures simplifiées, alors qu'il est à un stade où il devrait avoir acquis les règles qui permettent la formation de structures plus complexes. Traugott et Corder ne sont pas d'accord avec cette position.

Meisel voit donc la « simplification » comme : 1) un terme descriptif (Traugott (1977 b)); 2) un terme explicatif de processus sous-jacents lors du développement du langage. Par l'introduction de cette notion explicative, Meisel sort d'une théorie linguistique statique et descriptive pour entrer dans le domaine de la théorie linguistique dynamique où la langue est constamment restructurée.

Stauble (1980) reprend la théorie de Meisel et la pousse une étape plus loin.

5.9.2 Position de Stauble : élaboration de la théorie de Meisel

Stauble (1980) reprend le cadre théorique élaboré par Schumann pour le modèle de l'acculturation (Schumann 1978 a) et s'appuie sur les travaux du Projet d'Heidelberg dirigé par Dittmar (1976) et sur sa propre recherche (Stauble (1978)) pour élaborer ses hypothèses de la simplification comme processus d'acquisition en L2.

A partir d'une étude empirique en acquisition de la langue seconde, elle explore l'hypothèse selon laquelle une corrélation positive entre le processus général de l'acculturation et l'acquisition de la langue seconde détermine le niveau de succès de l'apprenant.

Schumann avait identifié chez Alberto une acculturation caractérisée par un processus de simplification et de réduction avec une manifestation des traits suivants : 1) utilisation des négateurs verbaux généraux *no* et *don't*; 2) pas d'inversion du sujet dans les questions; 3) pas d'auxiliaires; 4) peu d'inflexions pour marquer la possession; 5) usage de la forme non marquée du verbe.

D'autre part, les chercheurs du projet de Heidelberg (1976) sur les travailleurs italiens et espagnols en Allemagne avaient noté une corrélation entre la proximité sociale

et l'index de développement syntaxique, ce qui vérifiait l'hypothèse selon laquelle le degré d'acculturation déterminait le niveau de développement linguistique vers la langue cible.

Stauble étudie alors la notion de simplification afin de mieux déterminer les processus qui lui sont associés. Elle reprend la théorie de la simplification de Meisel (1976, 1977, 1980) et elle l'élabore. Elle identifie trois processus cognitifs impliqués dans l'acquisition d'une langue seconde : une simplification « restrictive », une simplification « élaborative », (termes cités par Meisel (1976)), et une simplification « conformatrice » (cf. Scarcella et Krashen (1980, ch.5)). A ces processus cognitifs sont respectivement associés les processus linguistiques suivants : réduction et sur-généralisation, remplacement des morphèmes et règle de l'addition, restructuration et reformulation. De plus, Stauble établit, à partir de sa recherche empirique, une relation entre le continuum basilexe-mésolange-acrolange et la présence des processus cognitifs et linguistiques identifiés ci-dessus. Ainsi elle propose le continuum d'acculturation suivant :

1) La distance sociale et psychologique implique une acculturation minimale et un développement linguistique minimum (basilexe);

2) Des degrés variables d'adaptation sociale et psychologique entraînent des degrés variables d'acculturation et des montants variables de développement linguistique (les mésolanges);

3) La proximité sociale et psychologique produit une acculturation maximale et un développement linguistique maximum (l'acrolange).

Stauble spécule alors, à partir de sa recherche et du questionnaire employé (et en l'absence d'autres études utilisant le même test), que les facteurs qui influencent l'acculturation sont hiérarchisés de telle sorte que les facteurs psychologiques et en particulier celui de la motivation sont plus importants que les facteurs sociologiques.

L'originalité et l'apport théorique de Stauble à la théorie de la pidginisation résident dans la notion de trois niveaux de simplification, niveaux qui permettent d'identifier trois stades correspondants d'acquisition d'une langue seconde sur un continuum. Schumann (Schumann et Stauble (1983 a)) reprendra la théorie de Stauble

dans l'élaboration ultérieure de la quatrième version de sa théorie (cf. 5.10).

L'étude vient donc confirmer l'hypothèse de la pidginisation/acculturation et elle éclaire la notion de simplification en présentant la nature des processus en jeu dans l'acquisition d'une langue seconde et en établissant leur similitude avec les processus du continuum linguistique.

5.10 Théorie de Schumann (quatrième version) : révision de la théorie de la pidginisation/acculturation à la lumière des travaux de Meisel et Stauble

La théorie de Schumann et Stauble présentée ci-dessous est critiquée par Eckmann et Washabaugh à partir d'arguments développés en réponse à la première version de la théorie de Schumann et elle ne bénéficie pas à l'avancement de la recherche (cf. 5.5.1).

5.10.1 Position de Schumann et Stauble concernant la dépidginisation, la décréolisation et l'acquisition d'une langue seconde

Schumann et Stauble (1983 a) font une étude comparée des processus psycholinguistiques de simplification décrits par Stauble (1980) en langue seconde avec ceux impliqués par la pidginisation et la créolisation.

Les notions de « remplacement » et de « restructuration » (« simplification élaborative ») sont utilisées par les auteurs pour établir une étude comparative du morphème de la négation anglaise, 1) en situation d'acquisition en langue seconde (Stauble (1980)), 2) en situation de dépidginisation du pidgin anglais hawaïen (Bickerton et Odo (1976)) et 3) en situation de décréolisation du créole guyanais (Bickerton (1977)). Dans chaque cas, Schumann et Stauble (1983:266) découvrent des similarités dans les divers stades de l'acquisition de la négation. Ils mettent en évidence les processus cognitifs suivants : « Initially, there is replacement of surface forms and much later restructuring of underlying units in order to eventually replace auxiliary negation ».

Ils concluent que la dépidginisation, la décréolisation et l'acquisition d'une langue seconde sont les manifestations d'un même phénomène linguistique. Chacun de

ces processus produit un continuum de stades de développement par lesquels passe chaque apprenant dans son acquisition de la langue cible.

5.10.2 Critique de Eckman et Washabaugh concernant la position de Schumann et Stauble

Schumann et Stauble ont été violemment critiqués par Eckman et Washabaugh (1983)⁷⁵, mais puisque leur critique n'est pas pertinente à la position présente de Schumann et Stauble (1983) et qu'elle répète les arguments avancés dans leur critique de Schumann (1975), nous ne la présentons pas ici (cf. Washabaugh et Eckman (1980)).

5.10.3 Critique de Rickford concernant le rapprochement entre pidginisation et acquisition en L2 : difficultés méthodologiques

Rickford (1983) est un créoliste qui fait à son tour un rapprochement entre le continuum et l'acquisition des langues secondes. Il note que la difficulté de la comparaison provient du fait que la créolisation est un phénomène de groupe, alors que l'acquisition d'une langue seconde est un fait individuel. Cependant il examine la possibilité de contribution de ces deux champs l'un à l'autre. Il souligne le manque d'études longitudinales du processus de décréolisation par rapport aux études existantes en acquisition des langues secondes. Son apport original à la discussion réside dans l'affirmation qu'une communauté en voie de décréolisation est faite d'individus et que ce processus peut donc être étudié à ce niveau à des fins de comparaison.

Ayant lui-même étudié la décréolisation du créole guyanais du Guyana sur une base individuelle (Rickford (1979))⁷⁶, il établit les points suivants (Rickford (1983:304-305)) : a) la décréolisation est caractérisée par des *extensions* alors que b) l'acquisition

⁷⁵ Eckman et Washabaugh présentent des arguments qui ne concernent pas le rapprochement entre diverses formes d'acquisition présenté par Schumann et Stauble. En effet, toute leur critique s'efforce à démontrer l'inutilité de l'analogie entre la pidginisation et l'acquisition d'une langue seconde.

⁷⁶ Rickford, John R., « Variation in a creole continuum : Quantitative and implicational approaches. » Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia, 1979. Cette étude est citée dans Rickford (1983).

en langue seconde implique des *remplacements*.

Réponse de Schumann :

Selon Schumann (1983:320-321), Rickford semble ignorer les théories de l'interlangue quand il pose qu'il n'y a qu'un locuteur en voie de décréolisation qui puisse retenir sa compétence panlectale. Schumann note que Rickford semble postuler qu'en L2 il n'y a pas de « manoeuvre stylistique »⁷⁷ (« stylistic maneuver » selon Schumann (ibid.)) possible et que l'apprenant en langue seconde ne retient pas la compétence des stades antérieurs de son interlangue. S'appuyant sur Selinker (1972:216), Schumann établit que la preuve de l'apparition régulière de structures (« slideback ») qui semblaient être éliminées est le fait même de la fossilisation. Même si ce phénomène n'a pas encore été bien étudié, Schumann postule que certaines portions d'interlangues acquises antérieurement sont donc encore accessibles à l'apprenant. Malgré tout, Schumann concède que face au manque d'études à ce sujet, le point de vue de Rickford est valable : la décréolisation est caractérisée par des extensions dans la compétence linguistique et l'acquisition d'une langue seconde par le remplacement d'une compétence par une autre.

5.11 Reprise du débat sur la notion de langue en mouvement vers la langue cible : dans le cadre de la théorie de la pidginisation/acculturation

Deux auteurs, Andersen et Valdman revisitent la notion de l'acculturation et élaborent le cadre théorique établi par Schumann dans la théorie de la pidginisation/acculturation. Andersen propose la théorie de la nativisation alors que Valdman développe le concept additionnel de la vernacularisation.

5.11.1 Elaboration par Andersen de la théorie de Schumann (quatrième version)

Andersen (1983) reprend le cadre théorique de l'hypothèse de la

⁷⁷ Rickford semble indiquer que l'apprenant en L2 ne possède pas une compétence panlectale comme le locuteur créole.

pidginisation/acculturation (Schumann (1978 a et b)) et de celui de Andersen (1980), mais il l'élabore en insistant sur le rôle des mécanismes de traitement interne (« processing ») pour expliquer la différence qui existe entre les premiers et derniers stades de l'acquisition d'une langue. Il distingue les notions de « nativisation » et de « dénativisation » en les comparant aux notions d'assimilation et d'accommodation de Piaget.

La *nativisation* est un principe d'assimilation qui se produit lorsque l'apprenant en L2 analyse l'« input » et le rend conforme à sa vision internalisée de ce qui constitue le système en langue seconde. La nativisation est due au faible contact avec la langue cible :

Creolization, pidginization, and the creation of a unique interlanguage in first and second language acquisition in early stages of acquisition share one attribute — the creation of a linguistic system which is at least partly autonomous from the input used for building that system. The system can then be considered 'native' to the individual in that it is the individual's mental capacity to construct such a linguistic system that makes it possible for a new 'native' language to arise [...] (1983:11).

Andersen propose que si la créolisation et la pidginisation montrent comment la nativisation se fait par le départ de la langue cible et ce à partir des universaux du langage et des contraintes cognitives, la dépidginisation représente un processus de nativisation selon lequel l'apprenant est motivé pour acquérir la langue des natifs.

L'apprenant simplifie donc sa tâche d'apprentissage en formant des hypothèses fondées sur une connaissance innée et spécifique au langage.

La dénativisation est un principe d'accommodation du système externe où l'apprenant ajuste son système internalisé pour le rendre conforme au « input » de L2 :

When circumstances cause the learner to reconstruct his interlanguage to conform more closely to that of the input, he must in effect dismantle part of his 'native' system (the process that he constructed previously or that he is in the process of constructing) [...]. Thus decreolization, depidginization, and later stages of first and second language acquisition constitute types of

« denativization » (1983:12).

Ainsi, Andersen établit les différentes directions que l'apprenant suit pour construire son interlangue : au départ, dans la phase de nativisation, conformité avec un système interne défini par des processus d'acquisition naturels; par la suite, dans la phase de dénativisation, conformité avec un système externe, sous la pression de la norme externe qui amène l'apprenant à délaisser ses processus d'acquisition naturels.

La nativisation se réalise en présence d'un accès limité à l'« input » de la langue cible. A la différence de Schumann (théorie de l'acculturation), Andersen (1981) ne cherche pas à déterminer les facteurs impliqués dans cet accès restreint, mais il accepte les facteurs sociaux et psycholinguistiques « négatifs » identifiés par Schumann. Cette thèse d'Andersen est résumée ainsi par Valdman (1983:223) :

The main emphasis of Andersen's nativization model to SLA studies resides in its emphasis on the developmental axis shared by all types of language acquisition : first language, SLA, pidginization and creolization.

5.11.2 Elaboration par Valdman de la théorie d'Andersen : introduction de la notion de vernacularisation

Valdman ne se satisfait pas du terme de « nativisation » qui, pour lui, ne reflète pas vraiment la réalité sociolinguistique et, tout en conservant la métaphore de la « nativisation » de Andersen, il y ajoute celle de la « vernacularisation ». Il s'appuie sur un aspect de la théorie d'Andersen (1983), soit celui du développement autonome d'un ensemble de relations entre forme et sens, lors de la « nativisation » chez des apprenants individuels (cf. Andersen 1980). Il utilise cette métaphore et celle de la « vernacularisation » et les étend au développement de la langue créole (phénomène de groupe).

Pour Valdman, la créolisation et l'acquisition de L2 impliquent la mise en marche d'universaux cognitifs et linguistiques qui diffèrent à cause des circonstances sociales. Valdman fait une distinction : 1) La créolisation apparaît quand les conditions

sociales amènent à développer une langue qui est en partie indépendante de la langue cible et qui permet la cohésion de la communauté (vernacularisation de la langue qui satisfait aux trois fonctions de la langue, référentielle, expressive et intégrative); 2) En L2, les conditions sociales amènent l'apprenant vers l'acquisition de L2. Valdman voit le principe de la nativisation comme étant l'élément comparable entre l'acquisition de L2 et la créolisation, principe très évident dans la créolisation et d'importance moindre en L2 et ce, à cause des pressions sociales. Valdman redéfinit donc la créolisation en termes de « nativisation » et de « vernacularisation » :

From a psycholinguistic perspective these two processes [creolization and SLA] do not differ substantially; both involve the operation of cognitive and linguistic universals that determine the developmental axis, i.e., that lead to nativization. The critical difference between SLA and pidginization, on the one hand, and creolization, on the other, must be sought in the social circumstances under which the acquisition of the TL takes place. Creolization requires social conditions which will induce nativization and which will require the use of the nascent speech variety as the primary means of communication and of social cohesion for the emerging community (1983:230) (les crochets sont les nôtres).

5.11.3 Critique de Bickerton concernant la « nativisation » et la « vernacularisation »

Bickerton (1983) s'oppose, en tous points et en termes acerbes, à la théorie de Valdman et note que les adultes ne peuvent créer des parties du langage qui ne soient pas dans la langue cible, cette faculté étant réservée aux enfants (cf. « Bioprogram »). Du même trait, il s'oppose à la théorie de la « nativisation » de Andersen parce que la « nativisation » est définie par Andersen (1980) comme caractéristique de la pidginisation et de la créolisation :

[...] anyone who has had "hands-on" contact with both pidgins and creoles knows that pidgins and creoles are as different as chalk and cheese; to class them together for any purpose can only obscure a set of facts which are extremely important for understanding of language processes in general

(Bickerton (1983:236)).

Bickerton poursuit en notant les différences entre la créolisation et l'acquisition des langues secondes :

SLA is done alone, creolization is done in groups; SLA has a target, creolization hasn't; SLA is done mainly by adults, creolization mainly by kids [...]; SLA gives you a second language, creolization gives you a first; SLA is done by people with "normal" language background, creolization by people with an "abnormal" language background [...]. Whichever way you look, the differences are vast; the only resemblance is that they are both language processes which end with people knowing something they didn't know before. But this hardly constitutes ground for regarding them as similar phenomena (1983:238).

et il conclut :

Valdman, along with others, seems to have been seduced by the false promises of the air, the hope that by reshuffling all the diverse concepts that have emerged in acquisition and contact studies, a comprehensive and illuminating theory will emerge (1983:239).

5.12 Tenants et aboutissants de la polémique

Le but ultime du rapprochement des études créoles/pidgins et des recherches en acquisition des langues était d'établir, par une démarche théorique (Bickerton : l'hypothèse du Bioprogramme; Schumann : l'hypothèse de la pidginisation comme acquisition de la langue seconde), une théorie linguistique de l'acquisition des langues, théorie qui aurait pu tenir compte de tous les phénomènes de variation linguistique. Cependant, de nombreuses critiques ont remis en cause la validité de la démarche de ces auteurs : les pidgins/créoles peuvent-ils être comparés aux faits d'acquisition d'une langue seconde en l'absence de modèles théoriques suffisamment élaborés pour tenir compte de toutes les variables de l'interlangue et du continuum et de leurs variations à

l'intérieur de leurs systèmes respectifs?

Andersen (1983) créoliste et spécialiste en acquisition des langues secondes fait une synthèse des questions non résolues par ces deux théories, Sankoff (1983) et Bickerton (1983) expriment leur frustration en tant que créolistes et Ellis (1985) et McLaughlin (1987) révèlent le même sentiment, bien que, à un bien moindre degré, en tant que chercheurs en acquisition de la langue. Ces cinq auteurs semblent le mieux résumer les problèmes engendrés par le rapprochement de la pidginisation/créolisation/décréolisation et les processus d'acquisition d'une langue seconde.

5.12.1 Synthèse d'Andersen concernant les points non résolus du débat

Andersen identifie six points importants : 1) la terminologie et les concepts; 2) la recherche méthodologique et la comparabilité des résultats; 3) l'acquisition individuelle ou de groupe; 4) l'acquisition de la langue versus la création de la langue; 5) l'acquisition de la langue versus la performance; 6) le transfert de langue.

- la terminologie et les concepts

Andersen résume ainsi les difficultés engendrées par les problèmes de terminologie :

The very terminology we use to attempt to clarify the separate components of a complex process seem instead to stand in the way of a better understanding of the process (1983:39).

Notre propre analyse confirme la déclaration d'Andersen. Nous avons vu que les termes « pidginisation », « créolisation », « dépidginisation », « décréolisation » ne correspondent pas à la même réalité selon les différents auteurs, soit un même terme recouvrant des concepts différents (la pidginisation qui engendre un pidgin du genre hybridation secondaire (Schumann) ou du genre hybridation tertiaire (Gilbert, Meisel,

Bickerton) et la créolisation (Bickerton et Valdman)), soit deux termes recouvrant une similarité de processus (par exemple dépidginisation et décréolisation (cf. Andersen, Bickerton et Schumann)).

Quant à ces problèmes de terminologie, Sankoff (1983) exprime comment ce rapprochement entre pidginisation et acquisition des langues pouvait être utile pour comprendre les langues créoles et pidgins et ajoute que la bataille terminologique a fait perdre de vue les objectifs de départ :

My own view is that we have reached the limit of the potential usefulness of the terms 'pidginization' and 'creolization' [...]. These terms - pidginization and creolization - were useful during a period when we came to realize that creoles, and more particularly pidgins, could not be well understood without also understanding the kinds of process that lead to their creation (1983:242).

Sankoff continue en établissant que les efforts concentrés mis sur l'étude des processus de pidginisation et de créolisation n'ont généralement pas abouti à la création d'un pidgin ou d'un créole. Selon elle, les contacts de langue sont nécessaires pour la création d'un pidgin mais ce n'est pas la condition *sine qua non*. La plupart des contacts de langue mènent au bilinguisme ou à l'assimilation.

Pour qu'il y ait la création d'un pidgin, il faut, selon elle, des contacts de langue avec un « input » limité (« restricted input » selon Bickerton) où les contacts avec la langue cible sont extrêmement faibles pour ne pas permettre le bilinguisme. Ceci n'était probablement possible que dans le contexte historique de « l'économie des plantations en zones tropicales ». Sankoff note que c'est la relation entre les conditions sociales et les concepts linguistiques qui est maintenant mieux comprise, mais que les recherches n'ont pas abouti à une connaissance plus développée des processus linguistiques qui sont impliqués dans la pidginisation (ibid.)

Quant à la créolisation, si Mühlhäuser (1980) a défini en détail les processus linguistiques impliqués qui, au départ, étaient non-définis sous le terme d'« extension », ces mêmes processus se retrouvent également dans d'autres phénomènes de changements

linguistiques (non reliés à la créolistique) et ils n'expliquent donc pas de façon pertinente la genèse des créoles et Sankoff (1983:244) conclut :

Rather than seeking to further define the constituent processes of pidginization and creolization, I think that we should abandon them, and get on with the business of trying to understand how language changes in all of the varied circumstances under which it happens. Pidginization and creolization still hark back to those fixed entities, pidgins and creoles, whose status as typological oddities now seems quite illusory.

- Méthodologie et comparabilité des résultats

Comparer les phénomènes de pidginisation/créolisation avec ceux de l'acquisition de la langue sans une base de données comparable semble une mission en soi impossible parce qu'il s'agit de comparer une acquisition individuelle (en L2), à une activité de groupe (langues créoles). Andersen remarque :

One problem in comparing across studies that were originally carried out without such purpose of comparison is that differences in methodology may invalidate such comparison (1983:41).

De plus, si les études en langue seconde sont faites à partir d'individus qui parlent la langue et à partir desquels on peut entreprendre des études longitudinales de la variation, les recherches sur les pidgins et les créoles ne sont pas faites en général à partir des locuteurs, mais à partir d'une reconstruction des variations linguistiques, pour avoir accès à des stades antérieurs de la langue pour lesquels on ne peut trouver de locuteurs encore vivants.

En ce qui concerne les études sur les pidgins et les créoles, Rickford (1983) note donc l'importance de faire des études longitudinales au niveau de l'individu (cf. Bickerton, Sankoff, Mühlhäusler), car les résultats pourront alors être comparés aux études longitudinales en langue maternelle et en langue seconde. Rickford propose une

méthodologie à suivre, mais Andersen note que, même là, il est difficile en L2 de reproduire les conditions sociales de la formation des pidgins et créoles et que, dans les études pidgins/créoles la collection des échantillons de langue est beaucoup plus complexe qu'en L2.

- Les individus versus le groupe.

Il s'agit ici d'un problème déjà soulevé ci-dessus et qui met en relief la dissension qui existe à ce sujet.

La pidginisation, la créolisation et les autres phénomènes sociaux peuvent-ils servir à décrire des phénomènes psychologiques individuels d'acquisition de langue? Telle est le problème posé par de nombreux critiques du rapprochement entre pidginisation, créolisation et acquisition des langues secondes. Notons, par exemple, que Meisel fait des études sur les individus, mais qu'il n'élimine pas l'influence des facteurs socio-psychologiques, que Bickerton fait une étude strictement linguistique et rejette les facteurs socio-psychologiques qui ont trait au groupe, que Valdman supporte les facteurs sociaux pour les langues créoles et les rejettent pour l'interlangue, que Schumann s'intéresse aux facteurs sociaux comme attributs des individus qui influencent leur acquisition de la langue-cible, que Eckman et Washabaugh s'intéressent aux individus et que Rickford essaie de récupérer le groupe par les individus qui le composent.

Face à l'orientation encore cloisonnée des chercheurs, Andersen affirme :

i) that pidgin and creole studies have neglected the psycholinguistic (individual) side of their discipline;

ii) that the language acquisition researchers have neglected the social (group) side of their discipline;

iii) that *all* language acquisition and use (including pidgins and creoles and first language acquisition use) obey both individual and group constraints on how the language in question is acquired and used and are both psycholinguistic and sociolinguistic phenomena (1983:43).

Andersen est d'avis que la distinction entre acquisition individuelle (approche psycholinguistique) et usage et variation de la langue dans le groupe (approche sociolinguistique) ne peut que retarder les progrès et la compréhension dans ces deux champs d'études.

- L'acquisition de la langue versus la création de la langue

Le terme « acquisition » est utilisé pour signifier : a) le succès obtenu dans l'apprentissage de la langue-cible; b) la construction ou la création d'un système linguistique par l'apprenant. Il semble que le consensus n'existe pas, là non plus, certains auteurs se plaçant dans l'optique de la création, par exemple Bickerton, Sankoff, qui expliquent l'émergence des pidgins stables ou des créoles par une « sémantaxe naturelle », d'autres se plaçant dans l'optique de l'acquisition, par exemple, Hatch, Larsen-Freeman, Schumann, Stauble, Rickford et Andersen qui essaient de démontrer par leurs théories que ces deux optiques sont réconciliables et qu'elles correspondent à différents stades de développement chez l'apprenant.

- Acquisition du langage versus performance en langue.

En langue seconde et dans les études pidgins et créoles, il est accepté que tout échantillon de langue obtenu dans une situation « naturelle » constitue la compétence du locuteur. Rickford (1983) suggère que tel ne semble pas être le cas, puisque le locuteur créole peut démontrer une compétence élargie par son habileté à exploiter tout le continuum linguistique. Donc un échantillon de langue de ce locuteur ne peut pas représenter sa compétence « globale ». Meisel (1983) estime, lui aussi, que l'échantillon peut être une réflexion de sa performance et non de sa compétence, lorsqu'il utilise un processus de simplification restrictive (non-application d'une règle connue). Andersen (1983:46) conclut alors : « These cases underscore the need in current research to investigate the entire range and uses of the subject's language ».

- Le transfert de langue

Le transfert de langue est-il un facteur essentiel pouvant expliquer les caractéristiques de l'interlangue de l'apprenant? Cette question n'est toujours pas résolue, bien que certains auteurs tels Gilbert (1981) et Selinker (1992) répondent tous deux par l'affirmative, mais le premier est plus affirmatif que l'autre. En effet, Selinker (1992) dans son livre *Rediscover Interlanguage* exprime ses réserves quant à l'usage exclusif du transfert pour expliquer la formation des interlangues. Il s'appuie sur les évidences empiriques mises à jour par Nemser (1961 a), Brière (1964), Selinker (1966) et vérifiées ultérieurement par Kellerman (1977), Gass (1979), Zobl (1983), Andersen (1983) et Kellerman et Sharwood-Smith (1986), pour exprimer son opinion au sujet de l'importance du transfert :

[...] evidence points to the conclusion that it is the learner's view of what is interlingually (or, perhaps, universally) the same that must be tapped. It is my view that phenomena such as avoidance strategies, learning and communication strategies, fossilization and backsliding, over-production of elements, additional attention paid to the TL (which often results in more rapid learning) and the transfer or application of typological organization must all be related to a basic learner strategy — the contrastive one of setting up interlingual identifications (1992:210).

Meisel (1983) déclare que la théorie selon laquelle le transfert est le processus qui explique l'acquisition en L2 est sans support empirique. Après avoir réexaminé les études qui proclament que le transfert est un fait essentiel, explicatif de l'acquisition d'une langue seconde, il conclut que si le transfert n'est pas à éliminer, ce sont les processus naturels d'acquisition qui vont déterminer les aspects de l'interlangue et il ajoute que, lors d'un conflit entre ces deux processus, les processus naturels l'emportent.

Schumann (1983) affirme dans sa réponse à la critique de Eckman et Washabaugh que le modèle de l'acculturation n'élimine pas la possibilité de transferts.

Bickerton, qui soutient une position innéiste de la créolisation, critique Valdman pour avoir suggéré le transfert de langue comme une explication de la similarité entre les créoles.

Si l'on peut dire que pour Andersen le transfert semble le point le plus important, il est cependant clair que, à l'avenir, tout chercheur intéressé à la relation entre l'acquisition des langues et l'origine des langues pidgins et créoles ne pourra ignorer dans sa recherche les six points mentionnés par Andersen.

5.12.2 Synthèse des débats : une polémique pour quoi faire?

Laissons la parole à Bickerton en analysant le développement de sa pensée au cours de la décennie de ce rapprochement.

En 1974, Bickerton est enthousiaste et il voit le champ de la créolistique comme la clé du développement de la linguistique :

At the present, creole studies have a unique opportunity of contributing to, perhaps even decisively influencing, the development of general linguistics — an opportunity foreseen by Schuchardt nearly a century ago (Bickerton (1974:85))⁷⁸.

Une décennie plus tard, Bickerton abandonne son optimisme, mais il propose une recette pour renover l'étude de l'acquisition des langues. En ce sens, il rejoint la pensée de Andersen et de Rickford.

When it was first opened up by Schumann (1974), that field promised striking new insights from the systematic comparison of language acquisition processes with processes of rapid, contact-induced linguistic change. The real promise lay on the ground, in detailed micro-comparisons of how individuals learned and changed under differing sets of social and linguistic circumstances [...]. Only by concentrating on empirical studies of microdynamics of change and acquisition can we hope to find out what the real differences and real similarities are among dynamic language processes (1983:238-239).

Face à cet état de la créolistique, il nous semble, comme le suggère Andersen

⁷⁸ Cité dans Bickerton (1983).

(1983), que ce soient les études en langue maternelle et en langue seconde qui vont montrer le chemin vers une théorie linguistique de l'acquisition et de la variation des langues, par la multiplication possible d'études longitudinales qui peuvent engendrer le support empirique nécessaire pour faire avancer la recherche sur des bases solides. Le champ des pidgins et des créoles serviront alors à vérifier les hypothèses avancées.

5.12.3 Retombées de cette polémique

Quelques années après cette polémique du rapprochement entre continuum et interlangue et qui a abouti à un échec, quelques chercheurs en didactique des langues, qui tentaient de proposer des modèles d'acquisition de L2, se sont penchés sur les modèles impliqués par la discussion préalable. Nous présentons ici les positions de Ellis et de McLaughlin. Ces modèles sont trop restreints pour en tenir compte dans la polémique, cependant ils ont apporté une réflexion sur certains éléments qu'on ne peut passer sous silence, parce qu'ils offrent une nouvelle perspective aux problèmes inhérents à ces modèles.

- Position de Ellis (1985)

Ellis, un chercheur en acquisition des langues secondes, critique la théorie de la pidginisation/acculturation et celle de la nativisation comme n'apportant que très peu d'informations sur la façon dont la connaissance de la langue seconde est internalisée et utilisée :

Andersen's 'internal' and 'external norms' suggest that the internal mechanisms play a crucial part, but this is not elaborated upon. And neither Andersen nor Schumann pays attention to the potentially facilitating effects of input/interaction [...]. In short, what is missing from these models is an account of the role of the interaction between situation and learner (1985:255).

- Position de McLaughlin (1987)

McLaughlin évalue la théorie de l'acculturation/pidginisation. Il établit que

cette théorie se proposait d'abord de savoir pourquoi tous les apprenants en L2 n'arrivent pas à apprendre L2, contrairement aux apprenants en L1. L'explication se fait en termes de distance sociale et psychologique, d'où les phénomènes de fossilisation et la fin du développement de l'interlangue. D'autre part, cette théorie essayait d'établir et d'expliquer pourquoi les apprenants en L2 utilisent certaines stratégies pour manipuler l'« input » reçu. Le rapprochement avec les phénomènes de pidginisation et de créolisation ont permis d'identifier les stratégies et la théorie d'Andersen a permis d'expliquer, à partir des notions de nativisation et de dénativisation, les différents stades d'interlangue qui s'établissent sur un continuum.

La pidginisation est semblable à l'acquisition de L2 où l'attention est sur la norme interne : les apprenants utilisent diverses stratégies de simplification et de réduction. La dépidginisation et la décréolisation représentent le dernier stade de l'acquisition et l'attention est sur la norme externe : remplacement et restructuration des formes avec celles de la langue cible.

Selon McLaughlin, la théorie de l'acculturation/pidginisation met l'emphase sur l'aspect dynamique de l'évolution des langues et permet de savoir pendant combien de temps l'apprenant va raffiner la L2 sous l'impact des facteurs socio-psychologiques, mais cette théorie ne tient pas compte des facteurs de variabilité et de causalité.

1) Variabilité :

Selon McLaughlin, la théorie de Schumann ne traite, ni des changements de motivation individuelle et d'attitude, ni des facteurs impliqués dans l'apprentissage en L2 et de leur constante remise en question par les apprenants. De plus, une question se pose, c'est celle de la mesure de la variabilité de ces facteurs (égalité sociale, assimilation, cohésion du groupe), problème qui n'a pas encore été résolu, même s'il a été ébauché par Lambert (Matched guise technique).

2) Causalité :

Dans sa théorie, Schumann établit un rapport de causalité entre attitudes et accès à l'« input » de L2 (cf. aussi Meisel et Andersen), notant que plus l'apprenant a des contacts avec les locuteurs natifs, plus il développe la langue cible. Cependant, selon

McLaughlin, cette théorie, en s'appuyant sur le concept de distance socio-psychologique, ne traite pas des questions d'intelligence, d'habiletés sociales et d'apprentissage comme étant des paramètres dans l'acquisition de L2.

McLaughlin conclut pourtant que cette théorie permet de mieux comprendre comment les adultes apprennent la langue seconde et qu'elle permet de mieux voir les relations entre pidginisation, créolisation et décréolisation par rapport aux différents stades de l'apprentissage en L2. Il souligne, entre autres, l'apport important de la théorie de Andersen dans la compréhension des processus mis en oeuvre par l'apprenant en L2 pour l'étude d'une langue seconde par les adultes.

Au delà de McLaughlin et Ellis, il ne semble plus y avoir personne pour continuer la polémique. En effet, nos recherches n'ont pas permis de trouver d'autres échos. Pour l'instant, le débat s'est clos sur un constat d'échec et jusqu'à nouvel ordre, la discussion est en attente, puisque plusieurs notions sont restées sans réponse. Les antagonistes semblent s'être désintéressés du débat.

Si Bickerton reconnaît que le but de la théorie de la pidginisation comme théorie de l'acquisition en langues secondes, développée par Schumann (1975), était de mieux comprendre les processus mis en marche dans l'acquisition d'une langue, permettant ainsi de définir les processus de pidginisation et de créolisation indépendamment des notions pidgins/créoles, il semblerait que Bickerton ait sa part de responsabilité dans l'échec de la discussion interdisciplinaire parce que sa position a fait avorter toute poursuite du dialogue. En effet, il ne semble pas accepter facilement les critiques de ses pairs même quand elles sont fondées et refuse de modifier ses hypothèses, même lorsqu'elles s'avèrent faibles. En revanche, Schumann a accepté de modifier maintes fois sa position et a offert à la recherche linguistique une réflexion plus fertile. Quant à la thèse de Bickerton sur la genèse des créoles, elle reste inébranlée malgré les preuves apportées.

6 CONCLUSION

6.1 Les études sur le continuum linguistique ont offert à la recherche en interlangue un nouveau cadre théorique (Labov et la variabilité inhérente dans la langue) et de nouvelles méthodes pour analyser la variation et les changements linguistiques (échelles implicationnelles, grammaires panlectales). Plus spécifiquement, les recherches de Labov, de Bailey et de Bickerton ont facilité, pour les études en interlangue, le passage d'une description statique des systèmes linguistiques à une analyse dynamique du changement dans la langue impliquant l'étude des processus sous-jacents. En effet, les études en interlangue reposaient essentiellement sur la méthode de l'analyse morphémique (Brown et Burt et Dulay), méthode qui s'intéressait à établir la séquence de développement dans l'acquisition d'un certain nombre de morphèmes et qui établissait un lien d'égalité entre l'acquisition en L1 et en L2, quelle que soit la langue d'origine des apprenants. Cependant, ces études ne permettaient pas de comprendre les processus de l'acquisition de chaque morphème et la variabilité présente chez chaque individu et c'est ce que les études en créolistique ont essayé de pallier, mais, c'est justement là aussi que les difficultés ont commencé.

La bataille théorique a fait rage chez les créolistes : comment expliquer la genèse des créoles et les processus impliqués dans la création d'une langue par le contact entre deux ou plusieurs langues? Par la théorie du substrat, celle du superstrat, par les universaux du langage ou par le bioprogramme? Ce point n'est toujours pas résolu car les linguistes ne s'accordent pas sur la terminologie employée pour identifier les processus impliqués à la fois dans le cycle de vie des créoles et dans l'acquisition des langues. Le continuum linguistique, limité dans sa description à Hawaï, à la Jamaïque et au Guyana, permet-il d'élaborer une théorie générale de la formation des créoles et d'expliquer aussi l'acquisition des langues ainsi que tous les phénomènes de variation? Nombreux sont les linguistes qui en doutent. Les grandes difficultés terminologiques pour identifier les processus d'acquisition/création et la réalité qu'ils recouvrent (simplification, complexification, relexification, transfert) ne sont pas encore réglées. Les chercheurs ne s'entendent pas non plus sur la définition d'un pidgin : est-ce le résultat

d'une hybridation secondaire ou tertiaire? Il s'ensuit que l'application des termes de la créolistique aux phénomènes similaires observés en langue seconde a provoqué une grave polémique qui a mis en évidence le point suivant : les processus impliqués dans le cycle de vie des langues créoles (pidginisation, dépidginisation, créolisation et décréolisation) représentent une réalité qu'il est difficile de dissocier de son contexte socio-historique et ils sont donc difficilement applicables aux problèmes d'acquisition en L2. Si les recherches sociolinguistiques et en particulier celles sur les langues pidgins/créoles semblaient offrir de grands espoirs pour comprendre l'acquisition en langue seconde et les processus de cette acquisition, ceux-ci ne furent que de courte durée.

6.2 Le manque de consensus quant à l'identification des processus de l'acquisition à partir de termes empruntés à la créolistique a conduit les chercheurs en linguistique appliquée à se rapprocher des psycholinguistes. Au début des années quatre-vingt, la linguistique appliquée a abandonné le cadre sociolinguistique que lui avaient offert les études en créolistique et les chercheurs s'appuient dorénavant et de plus en plus, d'une part, sur la théorie de Chomsky, pour reformuler le cadre théorique de leurs recherches et, d'autre part, sur la psycholinguistique, pour déterminer les processus de l'acquisition. Ainsi, les recherches en L1 influencent de nouveau les études en L2, comme cela avait déjà été le cas pour les études morphémiques de Dulay et Burt (1974). Certains chercheurs en didactique des langues posent maintenant l'hypothèse que l'acquisition de L2 chez les adultes se fait par l'accès à la grammaire universelle grâce au mécanisme d'acquisition (LAD) réactivé. Ce mécanisme ne semble pas perdre de son accessibilité avec l'âge comme le soutenaient Lenneberg et Chomsky⁷⁹ et ceci expliquerait alors la séquence développementale comparable observée chez les adultes en L2 et chez les enfants en L1 et L2. D'autres (Gregg (1984)) s'intéressent à établir l'importance de l'influence du transfert pour comprendre l'acquisition en L2, allant même jusqu'à nier la validité de l'approche linguistique qui relie l'acquisition en L2 à celle en L1. Pour eux, la théorie du transfert et celle de la marque permettent d'élucider les processus

⁷⁹ Chomsky a depuis assoupli sa position à ce sujet.

d'acquisition en langue seconde. Cette théorie de la marque prédit que, dans la formation des interlangues, aucun transfert ne se fait de L1 vers la langue cible si la forme est seulement marquée en L1 ou encore si elle est marquée en L1 *et* en L2. En revanche, un transfert est possible si la forme est non marquée en L1 *et* en L2 (bien que la forme non marquée dans l'interlangue puisse avoir sa source dans la grammaire universelle) et si la forme est non-marquée en L1 et marquée en L2. Concevoir, comme le suggèrent, entre autres, Andersen (1983) et Rickford (1983), des études longitudinales, faites selon l'approche de la grammaire universelle en L1 pour développer un nouveau cadre théorique pour l'acquisition des langues, permettrait de mieux comprendre les mécanismes de cette acquisition des langues. Ainsi, une fois les processus d'acquisition de langue identifiés et compris en L1 il serait plus facile, selon ces auteurs, d'expliquer les phénomènes d'acquisition et de variation en L2. En effet, le champ d'observation en L1 et en L2 est vaste et il permet de reproduire maintes fois une recherche, en changeant certains paramètres (âge, langue maternelle, statut social, situation de communication etc.), ce qui est difficilement réalisable dans le domaine des études créoles. La possibilité de multiplication d'études longitudinales en L1 et en L2 serait donc, selon ces auteurs, plus révélatrice du point de vue linguistique que les quelques recherches réalisées dans le domaine des études créoles et ces études longitudinales offriraient une base empirique solide sur laquelle pourrait se développer une théorie de l'acquisition et de la variation.

6.3 Dans notre introduction et comme fil directeur de notre analyse, nous avons posé huit questions, qui représentaient les points saillants auxquels les chercheurs, au début des années soixante-dix, voulaient essayer de répondre afin de faire avancer la recherche en acquisition/création linguistique. A des degrés divers, les linguistes ont répondu à toutes ces questions sans toutefois parvenir à un consensus. Nous faisons ici la synthèse de leurs réponses, excepté pour la huitième question que nous traitons à la section suivante (7.4), en y ajoutant nos réflexions personnelles.

Au début des années soixante dix, les linguistes ont d'abord cherché à identifier les processus et les stratégies qui entraient en jeu dans l'acquisition/création des langues (cf. question 1). D'une part, Corder (1971), par l'analyse des erreurs et Dulay et Burt

(1974), par l'analyse morphémique, ont démontré la systématique dans le développement de la langue L2 et, d'autre part, Selinker (1972), par la théorie de l'interlangue, a mis en relief les processus internes qui opèrent en apprentissage de L2, stratégies de simplification (dont font partie, selon Selinker, le transfert de langue et la surgénéralisation de règles de la langue cible) et stratégies de « complexification » mises en évidence par la restructuration d'un système interne le long d'un continuum. L'identification de ces processus et de ce continuum a alors permis d'envisager un rapprochement avec d'autres faits d'acquisition tels que la création des langues et leur cycle de vie (continuum linguistique). Mais ici les opinions ont divergé quant à l'identification des processus (pidginisation ou créolisation?) sous-jacents à la genèse des langues créoles (cf. ch. 3) : pidginisation due à une restructuration (transfert du substrat ou du superstrat) ou pidginisation par une grammaire universelle? ou bien encore créolisation par des processus de « complexification » ou par le bioprogramme? Ces deux processus sont-ils présents dans l'acquisition d'une langue comme l'envisageait Selinker en acquisition des L2? Si les processus de l'acquisition/création des langues ont bien été identifiés, il n'y a toujours pas, à ce sujet, de consensus interdisciplinaire.

Une fois la systématique de la langue établie, de nouvelles questions se posaient, en particulier celle de savoir s'il fallait tenir compte des stades intermédiaires qui représentaient le développement variable de la langue et les décrire (cf. question 2). Les études en dialectologie et en créolistique ont mis en relief les nombreux faits de variation présents dans le système de la langue. Les phénomènes de performance ne peuvent plus être ignorés : ils ne sont pas dus à des accidents de parole, mais reflètent la systématique présente dans l'acquisition d'une langue et ils doivent être décrits de manière adéquate dans le cadre d'une théorie linguistique qui puisse tenir compte de tous les faits de variation. Les chercheurs ont alors construit des modèles pour décrire la grammaire de l'apprenant en tenant compte des faits de variation (cf. question 3). Ce sont les modèles de Labov (1966), de Bailey (1971) et de Bickerton (1975) qui ont introduit la notion de variabilité inhérente pour tenir compte de l'hétérogénéité de la langue et pour décrire la variation individuelle le long d'un continuum linguistique. Ces modèles ont, par la suite, servi à étudier les stades intermédiaires dans l'interlangue et

ils ont ainsi pallié les faiblesses de l'analyse morphémique qui, elle, ne se plaçait dans aucun cadre théorique (cf. critique de Gregg (1984)) et ne pouvait donc expliquer les phénomènes observés, d'où la possibilité d'un rapprochement entre les études sur le continuum et celles en acquisition des langues L2.

A la même époque, les linguistes ont cherché aussi à savoir si l'acquisition d'une langue seconde se faisait de façon semblable à celle d'une langue maternelle et selon les mêmes étapes de développement (cf. question 4). Certains chercheurs ont reproduit les études faites par Brown (1973) en L1, pour étudier, en L2, le développement de l'ordre d'acquisition des morphèmes chez les enfants (Burt et Dulay (1974)) et chez les adultes (Bailey, Madden et Krashen (1974)) dont les langues maternelles étaient diverses (cf. 4.2.1). Ces études ont confirmé les conclusions de Brown selon lesquelles il y a un ordre systématique d'acquisition en L2 comme en langue maternelle mais que celui-là diffère de celui-ci. De plus, les études en L2 ont établi la similitude des stades de développement chez les enfants et les adultes apprenant une L2 (cf. études de Meisel et du groupe ZISA (1981)) ce que les chercheurs ont expliqué par l'accès à la grammaire universelle, en désaccord avec la position initiale de Chomsky, selon laquelle seuls les enfants y avaient accès.

En linguistique appliquée, on a aussi cherché à savoir si l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel (apprentissage non-guidé) était comparable à celle d'une langue apprise en milieu institutionnel (apprentissage guidé) (cf. question 5). Krashen, un psycholinguiste, a conclu à partir de ses recherches que les apprenants, même en milieu institutionnel pouvaient acquérir une langue comme en milieu naturel et qu'ils ne démontraient pas un ordre d'acquisition des morphèmes différent de celui observé chez les apprenants en milieu naturel. Il a donc proposé l'hypothèse de l'« ordre naturel » d'acquisition opérant sans le Moniteur (défini comme un ensemble de règles de résolution de problèmes à l'intérieur du système d'apprentissage) en milieu naturel ou institutionnel.

Les linguistes ont essayé de comprendre les conditions qui favorisaient ou qui freinaient l'acquisition en L2, à la différence de l'acquisition en L1 où tout apprenant acquiert la norme d'usage (cf. question 6). Schumann (1978 b) a proposé la théorie de l'acculturation pour prédire si l'apprenant allait ou non acquérir la langue cible. Il a

découvert deux causes majeures, d'une part des facteurs sociologiques qui influencent la distance sociale entre l'apprenant et les membres du groupe de la langue cible et, d'autre part, des facteurs psychologiques relatifs à l'individu. Plus la distance psychosociologique est grande, moindre est l'acquisition et vice-versa. En milieu institutionnel, Krashen a aussi relevé l'influence des facteurs affectifs dans l'« apprentissage » d'une L2, facteurs d'ordre psychologique qui peuvent ralentir le développement chez l'apprenant.

Enfin, les linguistes se sont posé la question de savoir s'il était possible de rapprocher tous les phénomènes d'acquisition dans le cadre d'une théorie linguistique qui engloberait l'ensemble des faits de variation linguistique en langue maternelle (L1), en langue seconde (L2) et dans les langues créoles (cf. question 7). Bickerton, Schumann et Andersen ont pensé qu'un tel rapprochement était possible et tous trois ont tenté de construire une théorie linguistique tenant compte de tous les faits de variation. Bickerton propose la théorie du bioprogramme, Schumann crée la théorie de la pidginisation/acculturation, Andersen reprend la théorie de Schumann et y ajoute la notion de nativisation. Cependant, ces théories, qui ont tenté un rapprochement entre tous les champs traitant de l'acquisition d'une langue, n'ont pas fait longue carrière du fait de la polémique terminologique qu'elles ont engendrée. Un tel rapprochement était historiquement inévitable mais, malgré son échec, il a fait avancer la recherche, en définissant un nouveau cadre théorique où la variabilité inhérente et l'hétérogénéité de la langue étaient désormais présents.

6.4 Le rapprochement des études en « interlangue » et de celles du continuum n'a pas permis, d'un point de vue théorique, de mieux comprendre et d'identifier les processus impliqués dans l'acquisition des langues par les enfants en milieu institutionnel, mais il n'en reste pas moins que ce rapprochement avait sa raison d'être : établir une théorie générale de l'acquisition était un but digne d'intérêt. Les stades de l'interlangue sont définitivement présents et observables en salle de classe (développement naturel) comme le sont aussi les phénomènes de régression (« backsliding », cf. Selinker (1972)). En effet, même si la grammaire « *i* » reflète l'acquisition d'un morphème particulier, certaines régressions se feront lors de la mise en place de la grammaire « *i+1* », puisque

le système de l'interlangue est un système dynamique et il est fort probable que la fossilisation prenne place à un moment donné du développement linguistique en L2. Ceci correspond bien à la notion des grammaires polylectales de Bickerton selon lesquelles l'apprenant démontre une compétence multiple en fonction de la situation de communication. Cependant, en acquisition des langues, les contraintes cognitives et systémiques qui régissent l'usage ou le non-usage d'une forme antérieurement acquise ne sont toujours pas identifiées et explicables. De ce fait, éliminer la fossilisation semble être pratiquement impossible, puisque la cause de l'arrêt partiel ou complet dans l'apprentissage n'est pas encore cernée. En revanche, il est possible de remédier à ce problème par des approches traditionnelles d'enseignement direct si l'on accepte, en désaccord avec Krashen, que l'acquisition peut se faire par l'apprentissage.

On peut aussi concevoir que, en l'absence d'« input » suffisant, l'apprenant ne puisse acquérir la règle de grammaire « *i+1* » et que la langue soit donc en voie de pidginisation (dans le sens employé par Schumann) ou de nativisation (Andersen). L'apprenant aurait alors recours aux universaux linguistiques (cf. 4.1.3, le bioprogramme) pour construire sa grammaire. Tel pourrait être le cas dans les classes d'« immersion française » où l'apprenant semble en effet capable de communiquer sa pensée à partir d'une compétence linguistique en cours de fossilisation parfois dès la troisième année dans le programme. Cependant, en présence d'un « input » adéquat, l'apprenant reprendrait un cours linéaire d'acquisition qui comprendrait des phénomènes de dénativisation afin de se rapprocher du modèle de la langue cible, d'où l'importance pour les apprenants en « immersion » de faire des stages prolongés dans des pays ou régions francophones.

Le manque de consensus quant aux processus mis en oeuvre dans l'acquisition en L2 a guidé certains didacticiens vers l'établissement d'objectifs plus pratiques : déterminer, au niveau de la salle de classe, les méthodes (enseignement direct/enseignement non structuré) et les environnements (pourcentage de locuteurs en

L2/locuteurs natifs; présence ou absence de modèle linguistique)⁸⁰ favorisant variablement l'acquisition en L2. Ainsi, l'étude de Fillmore (1982) (cf. 4.2.2), au niveau des classes maternelles, établit que le meilleur apprentissage en L2 répond à l'une ou l'autre des situations suivantes : 1) une classe composée en grande majorité d'apprenants en L2 et où l'enseignant, modèle exclusif de la langue cible, utilise un type d'enseignement direct et structuré, ou 2) une classe composée de nombreux locuteurs natifs et d'apprenants en L2 avec un enseignement non structuré mais où les pairs sont, avec l'enseignant, des modèles de la langue cible. Fillmore s'intéresse donc à déterminer l'influence de l'« input » dans l'apprentissage en L2 en fonction de paramètres variables concernant la composition de la salle de classe. Elle se rattache alors à l'hypothèse de l'« input *i+1* » de Krashen et aux modèles de l'interlangue ainsi qu'aux grammaires implicationnelles de Bickerton. Elle s'éloigne pourtant du modèle de Krashen, car elle ne fait pas la distinction entre acquisition et apprentissage que faisait cet auteur. Pour elle, il existe un continuum d'acquisition qui inclut l'apprentissage et elle le pose même à la base de toute acquisition.

Les conclusions de Fillmore nous paraissent importantes si l'on considère les programmes d'« immersion française » et du « programme cadre » offerts en Colombie Britannique. En effet, une classe d'immersion ressemble à une classe où la majorité des enfants sont des apprenants en L2, alors que les classes du Programme Cadre représentent un mélange d'enfants, francophones de naissance, qui utilisent le français comme langue principale de communication et d'enfants qui ont droit à ce programme de par la Charte des Droits mais dont la langue de communication majoritaire est autre que le français. En fonction des résultats établis par Fillmore, on serait en droit de

80 Plusieurs chercheurs ont essayé de déterminer ce qui constitue un environnement optimal d'apprentissage en s'appuyant sur des recherches qui décrivent la nature et les effets de « l'input » en langue maternelle et en langue seconde. Ellis (1984a) établit cinq points particuliers qui pourraient faciliter le développement de l'acquisition :

- (1) l'apprenant a besoin de recevoir des « bribes » de langage qu'il mémorise et qu'il peut analyser par la suite;
- (2) il faut aider l'apprenant à faire des constructions paradigmatiques;
- (3) il faut lui présenter d'abord des formes grammaticales à haute fréquence;
- (4) il faut lui offrir un « input » qui soit juste un peu au-delà de sa connaissance acquise (input compréhensible);
- (5) il faut lui offrir enfin un climat affectif qui permette à « l'input » de devenir « l'intake » à partir duquel il pourra construire et restructurer ses grammaires intermédiaires implicationnelles.

suggérer qu'en « immersion française », un enseignement dirigé et structuré permettrait d'obtenir de meilleurs résultats d'un point de vue linguistique, alors qu'en « programme cadre » un enseignement non-dirigé et moins structuré aboutirait à des résultats comparables pour les non-natifs, puisque les pairs leur serviraient aussi de modèles de langue cible. En l'absence de programmes de français établis par le Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique au niveau primaire et dans le cadre du « Primary Program », les programmes d'immersion empruntent leurs méthodologies à l'enseignement de la langue anglaise. De ce fait, on ne tient pas compte de la grande différence qu'il y a entre l'apprentissage d'une L2 dans un milieu linguistique où cette langue est la langue d'usage (cas de l'anglais en Colombie Britannique) et l'apprentissage d'une L2 dont l'usage n'est pas prévalent dans la communauté linguistique (cas du français en Colombie Britannique).

L'étude de Fillmore ne représente qu'un seul exemple et il serait alors recommandé d'exercer une certaine prudence dans l'interprétation de ces résultats. En particulier, il serait nécessaire de voir ce type d'études reproduites dans différentes situations d'apprentissage des L2 pour confirmer la corrélation entre « input », « type d'enseignement » et « acquisition » d'une L2. Des études longitudinales confirmeraient ou infirmeraient, éventuellement, les résultats obtenus au niveau des classes maternelles. Les conclusions auxquelles arrive Fillmore n'impliquent pas un retour aux méthodes behavioristes, au contraire, l'auteur nous invite à réévaluer l'importance de la grammaire dans le cadre de l'approche communicative et à développer chez l'apprenant en L2, ce que Hymes a défini comme la *compétence communicative* et que Alvarez (1989:8) résume de la façon suivante :

[la] capacité de produire non seulement des énoncés grammaticalement bien formés dans une langue donnée (compétence linguistique); mais aussi acceptables dans la socio-culture (compétence socio-culturelle) et adéquats à la situation de communication dans laquelle on intervient (compétence discursive).

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, Lucien, *Les idiomes négro-aryens. Essai d'hybridologie linguistique*, Paris : Maisonneuve, 1883.
- Adamson, H. D., *Variation Theory and Second Language Acquisition*, Washington : Georgetown University Press, 1988.
- Agar, Elaine et Lefebvre, Claire, « Verb forms in pidgins and creoles », Berkeley : University of California, June 1972.
- Alleyne, Mervyn, « Review of *Jamaican creole syntax*, by Beryl Bailey », *Caribbean Studies* 6, 1967, pp. 92-94.
- Alleyne, Mervyn, « Acculturation and the cultural matrix of creolization », dans Hymes (dir.) (1971), pp. 169-187.
- Alleyne, Mervyn, *Comparative Afro-American*, Ann Harbor : Karoma, 1980.
- Allsopp, R., « The English Language in British Guiana », *English Language Teaching* 12, 1958, pp. 59-66.
- Alvarez, Gerardo, *Concepts linguistiques en didactique des langues*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, Québec, 1989.
- Andersen, Roger W., « The impoverished state of cross-sectional morpheme acquisition/accuracy methodology », *Working Papers on Bilingualism/Travaux de recherches sur le bilinguisme* 14, 1977, pp. 308-319.
- Andersen, Roger W., « An implicational model for second language research », *Language Learning* 28, 1978 a, pp. 221-282.
- Andersen, Roger W., « The role of creolization in Schumann's Pidginization Hypothesis for second-language acquisition », dans Scarcella et Krashen (dir.) (1978) b, pp. 66-73.
- Andersen, Roger W., « Expanding Schumann's pidginization hypothesis », *Language Learning* 29, 1979, pp. 105-119.
- Andersen, Roger W., « Creolization as the acquisition of a second language as a first language », dans Valdman, A. et Highfield, A. (dir.) (1980), pp. 273-312.
- Andersen, Roger W., « Two perspectives on pidginization as second language

- acquisition », dans Andersen (dir.) (1981), pp. 165-195.
- Andersen, Roger W., (dir.), *New dimensions in second language acquisition research*, Rowley : Newbury House Publishers, 1981.
- Andersen, Roger W., « A language acquisition interpretation of pidginization and creolization », dans Andersen (dir.) (1983), pp. 1-56.
- Andersen, Roger W., (dir.), *Pidginization and creolization as language acquisition*, Rowley : Newbury House, 1983.
- Bailey, Beryl L., *Jamaican Creole Syntax. A Transformational Approach*, Cambridge : Cambridge University Press, 1966.
- Bailey, Charles-J., « Studies in three dimensional language theory I-IV », *Working Papers in Linguistics*, University of Hawaii, 1969-1970, 1-8, pp. 105-38, 2-4, pp. 109-125, 2-8, pp. 1-4.
- Bailey, Charles-J., « Trying to talk in the new paradigm », *Working Papers in Linguistics*, University of Hawaii, 4-2, 1971, pp.312-339.
- Bailey, Charles-J., *Variation and Linguistic Theory*, Washington : Center for Applied Linguistics, 1973.
- Bailey, Charles-J. et Shuy, R. (dir.), *New Ways of Analyzing Variation in English*, Washington : Georgetown University, 1973.
- Bailey, K., Long, M. et Peck, S. (dir.), *Selected Papers from the Third Los Angeles Second Language Research Forum*, Rowley : Newbury House, 1983.
- Bailey, N., Madden, C. et Krashen, S., « Is there a 'natural sequence' in adult second language learning », *Language Learning* 24, 1974, pp. 235-243.
- Bialistock, Ellen, « Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources », dans Andersen (dir.) (1981), pp. 62-74.
- Bickerton, Derek, « Inherent variability and variable rules », *Foundations of Language* 7, 1971, pp. 457-492.
- Bickerton, Derek, « The nature of a creole continuum », *Language* 49, 1973, pp. 640-649.
- Bickerton, Derek, « Creolization, linguistic universals, natural semantax and the brain », *Working Papers in Linguistics*, University of Hawaii 6-3, 1974, pp.

124-141.

- Bickerton, Derek, *Dynamics of a creole continuum*, Cambridge : Cambridge University Press, 1975.
- Bickerton, Derek, « Pidgin and creole studies », *Annual Review of Anthropology* 5, 1976, pp. 169-193.
- Bickerton, Derek, « Pidginization and creolization : language acquisition and language universals », dans Valdman, A. (1977), pp. 49-69.
- Bickerton, Derek, *Roots of language*, Ann Arbor : Karoma, 1981.
- Bickerton, Derek, « Comments on Valdman's Creolization and second language acquisition », dans Andersen (dir.) (1983), pp. 235-240.
- Bickerton, Derek, « The language bioprogram hypothesis », *The Behavioral and Brain Sciences* 7, 1984, pp. 173-221.
- Bickerton, Derek et Odo, C., *General Phonology and Pidgin Syntax*, Vol.1 of Final Report on NSF Grant No. GS-39748, 1976.
- Birdsong, David, « On the notion of 'Critical Period' in UG/L2 Theory : A response to Flynn and Manuel », dans Eubank, Lynn (dir.) (1991), pp.147-166.
- Bloomfield, Leonard, *Language*, New York : Holt, Rinehart & Winston, 1933.
- Brière, E. J, « On defining a hierarchy of difficulty in learning phonological categories ». Thèse de Doctorat non publiée. University of Washington, 1964.
- Brown, J. D. « An exploration of morpheme-group interactions » in Bailey, K. M., Long, M. H. et Peck, S. (dir.) 1983.
- Brown, H. Douglas, « Editorial », *Language Learning* 24-2, p. v.
- Brown, Roger, *A First Language: The Early Stages*, Cambridge : Harvard University Press, 1973.
- Bull, Philip Aaron, « La manifestation de l'évolution lexicale du créole guyanais à partir de textes écrits du 19^e et du 20^e siècles », Thèse de Maîtrise non publiée : Simon Fraser University, 1992.
- Burt, Marina K. et Dulay, Heidi C., « On acquisition orders », dans Felix, S. (dir.),

1980, pp. 265-327.

Burt, Marina K., Dulay, Heidi. C. et Finacchiaro, M. (dir.), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, Conférence TESOL '75, Washington : Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1975.

Cancino, H., Rosansky, E. J. et Schumann, J. H., « The acquisition of English negatives and interrogatives by native speakers », dans Hatch (dir.) (1978), pp. 207-230.

Cassidy, F., « Tracing the pidgin element in Jamaican Creole », dans Hymes (dir.) (1971), pp. 212-215.

Cazden, C., Cancino, H., Rosansky, E. et Schumann, J., « Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults », Rapport Final, Cambridge : National Institute of Education (Grant No. NE-6-00-3-0014), 1975.

Cedergreen, H. J. et Sankoff, D., « Variable rules : Performance as a statistical reflection of competence », *Language* 50, 1974, pp. 333-355.

Chaudenson, Robert, *Les créoles français*, Paris : Fernand Nathan, 1979.

Chomsky, Noam, « A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior* », *Language* 35, 1959, pp. 26-58.

Chomsky, Noam, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge : MIT Press, 1965.

Corder, S. Pit, « The significance of learners' errors », *International Review of Applied Linguistics* 5, 1967, pp. 161-170 et dans Corder (1981 a), pp. 5-13.

Corder, S. Pit, « Idiosyncratic dialects and error analysis », *International Review of Applied Linguistics* 9, 1971, pp. 147-159 et dans Corder, S. Pit (1981 a), pp. 14-25.

Corder, S. Pit, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, UK : Penguin Books, 1973.

Corder, S. Pit, « Language continua and the interlanguage hypothesis », dans Corder et Roulet (dir.) (1977), pp. 11-17.

Corder, S. Pit, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford : Oxford University Press, 1981 a.

- Corder, S. Pit, « Formal Simplicity and Functional Simplification », dans Corder (1981 a) b, pp. 107-114 et dans Andersen, R. (dir.) (1981), pp. 146-152.
- Corder, S. P et Roulet, E. (dir.), *Actes du 5ème colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel*, Genève : Librairie Droz, 1977.
- Corne, Chris, « On the transmission of substratal features in creolisation », *The Behavioral and Brain Sciences* 7, 1984, pp. 191-192.
- Dalphinis, M., *Caribbean and African Languages : Social History, Language, Literature and Education*, Londres : Karia Press, 1985.
- DeCamp, David, « Introduction : The study of pidgin and creole languages », dans Hymes, Dell (dir.) (1971), pp. 13-39.
- DeCamp, David, « Implicational Scales and Sociolinguistic Linearity », *Linguistics* 73, 1973, pp. 30-43.
- DeCamp, David et Hancock, Ian, *Pidgins and Creoles : Current Trends and Prospects*, Washington : Georgetown University Press, 1974.
- Dickerson L.J. et Dickerson W.B., « Interlanguage Phonology : Current Research and Future Direction », dans Corder, S. P. et Roulet, E. (dir.) (1977), pp.18-29.
- Dulay, Heidi C. et Burt, Marina K., « Should we teach children syntax? », *Language Learning* 23, 1973, pp. 37-53.
- Dulay, Heidi C. et Burt, Marina K., « Errors and strategies in child second language acquisition », *TESOL Quarterly* 8, 1974 a, pp. 129-136.
- Dulay, Heidi C. et Burt, Marina K., « Natural sequences in child second language acquisition », *Language Learning* 24, 1974 b, pp. 37-53.
- Dulay, Heidi C. et Burt, Marina K., « Creative construction in second language learning and teaching », *Language Learning*, Special Issue Number 4, 1976, pp.65-79.
- Dulay, Heidi C., Burt, Marina K. et Krashen, Stephen, *Language Two*, New York : Oxford University Press, 1982.
- Eckman, Fred et Washabaugh, William, « The Acculturation Model and the problem of Variation in Second Language Acquisition », dans Andersen, Roger (dir.) (1983), pp. 275-289.

- Ellis, Rod, « Can syntax be taught? », *Applied Linguistics* 5, 1984, pp. 138-155.
- Ellis, Rod, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Eubank, Lynn (dir.), *Point Counterpoint : Universal Grammar in the Second Language*, Amsterdam et Philadelphie : John Benjamins Publishing Company, 1991.
- Fasold, Ralph W., « The Bailey Wave Model : a dynamic quantitative paradigm », dans Fasold, R.W. et Shuy, R. (dir.) (1975), pp. 25-58.
- Fasold, Ralph W., *Sociolinguistics of language*, Cambridge : Blackwell, 1990
- Fasold, Ralph W. et Shuy, Roger W., *Analyzing Variation in Language*, Washington : Georgetown University Press, 1975.
- Félix, Sacha, « The accessibility of Universal Grammar in Second Language Acquisition », dans Eubank, Lynn (dir.) (1991), pp.89-104.
- Felix, Sacha (dir.) *Second Language Development*, Tübingen : Gunter Narr.
- Ferguson, Charles A., « Diglossia », *Word* 15, 1959, pp. 325-340.
- Ferguson, Charles A., « Absence of copula and the notion of simplicity : a study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins », dans Hymes, D. (dir.) (1971), pp. 141-149.
- Ferguson, C. A. et DeBose C. E., « Simplified Registers, Broken Language and Pidginization », dans Valdman, A. (dir.) (1977), pp. 99-129
- Fillmore, Lily Wong, « Instructional Language as linguistic input : second language learning in classrooms », dans Wilkinson, Louise (dir.), 1982, pp. 283-296.
- Flynn, Suzanne et Manuel, Sharon, « Age-dependent Effects in Language Acquisition : An evaluation of 'Critical Period' Hypotheses », dans Eubank Lynn (dir.) (1991), pp. 117-146.
- Foley, W. A., « Nature versus Nurture : The Genesis of Language. A review Article », *Comparative Studies in Society and History* 26, 1984, pp.335-344.
- Fox, James A., « Simplified input and negotiation in Russenorsk », dans Andersen, R. (dir.) (1983), pp. 94-108.

- Gass, S., « Language transfer and universal grammatical relations », *Language Learning* 29, 1979, pp. 327-344.
- Gass, S. et Selinker, L. (dir.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley : Newbury House, 1983.
- Gilbert, Glenn, *Pidgin and Creole Languages. Selected Essays by Hugo Schuchardt*, Cambridge : Cambridge University Press, 1980.
- Gilbert, Glenn, « Discussion of 'Two perspectives on pidginization as second language acquisition' », dans Andersen, R. (dir.) (1981), pp. 207-212.
- Gilbert, Glenn, « Transfer in Second Language Acquisition », dans Andersen, R. (dir.) (1983), pp. 168-180.
- Gilbert, G. et Mack, D., « A recent longitudinal study of the acquisition of English by Spanish speakers », article présenté au symposium sur la pidginisation, la créolisation et l'acquisition des langues, Linguistic Society of America, Los Angeles, 1979.
- Gilbert, Glenn, et Orlovic, Maria, « Pidgin German spoken by foreign workers in West Germany », *Miméo*, 1975.
- Givón, Talmy, « Prolegomena to any creology », *Miméo*, 1973.
- Givón, Talmy, « Prolegomena to any sane creology », dans Hancock, I., Polomé, E., Goodman, M. et Heine, B. (dir.), 1979, pp. 3-37.
- Givón, Talmy, « Function, structure and language acquisition », dans Slobin, D. I. (dir.), 1986.
- Goodman, J. S., « The development of a dialect of English-Japanese Pidgin », *Anthropological Linguistics* 9, 1967, pp. 43-55.
- Gregg, Kevin R., « Krashen's monitor and Occam's razor », *Applied Linguistics* 5, 1984, pp. 79-100.
- Hakuta, K. et Cancino, H. « Trends in second-language acquisition research », *Harvard Educational Review* 47, 1977, pp. 294-316.
- Hall, Robert A. Jr., « The life cycle of pidgin languages », *Lingua* 11, 1962, pp. 151-156.
- Hall, Robert A. Jr., *Pidgin and Creoles Languages*, Ithaca : Cornell University Press,

1966.

- Hancock, I., Polomé, E., Goodman, M. et Heine, B., (dir), *Readings in Creole Studies*, Ghent : E. Story-Sceentia, P.V.B.A, 1979.
- Harnard, S. R. et al., (dir.), *Origins and Evolution of Language and Speech*, Annals of the New York Academy of Science, Vol. 5280, 1976.
- Harris, Z. S., « Discourse Analysis », *Language* 28, 1952, pp. 1-30.
- Hatch, E. M., *Second Language Acquisition : A Book of Readings*, Rowley : Newbury House Publishers, 1978.
- Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch' (Heidelberg Research Project) : *Untersuchungen zur Erlernung des Deutschen durch ausländischer Arbeiter.* (Arbeitsbericht III), Germanisches Seminar der Universität Heidelberg, 1976.
- Henning, C., (dir.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, UCLA : Dept. of English, 1977.
- Holm, John A., *Pidgins and Creoles*, 2 tomes, Cambridge : Cambridge University Press, 1988.
- Hudson, R., *Sociolinguistics*, New York : Cambridge University Press, 1980.
- Hymes, Dell (dir.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge : Cambridge University Press, 1971.
- James, Carl, *Contrastive Analysis*, London : Longman, 1980.
- Joos, M., « Hypotheses as to the origin and modification of pidgins », dans Hymes, D. (dir.) (1971), p.187.
- Kay, Paul et Sankoff, Gillian, « A language-universals approach to pidgins and creoles », dans DeCamp, D. et Hancock, I. (1974), pp. 61-72.
- Kellerman, E., « Toward a characterization of the strategy of transfer in second language learning », *Interlanguage Studies Bulletin* 2, 1977, pp.58-145.
- Kellerman, E. et Sharwood Smith, M (dir.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York : Pergamon Press, 1986.
- Krahnke, K., « Review of *The Natural Approach : Language Acquisition in the*

- classroom* », *TESOL Quarterly* 19, 1985, pp.591-603.
- Krashen, Stephen, « Lateralization, language learning, and the critical period : some new evidence », *Language Learning* 22, 1973-4, pp. 3-74.
- Krashen, Stephen, « The Monitor model for adult second language performance », dans Burt, M., Dulay, H. et Finacchiaro, M. (dir.) (1977).
- Krashen, Stephen, « Is the 'natural order' an artifact of the bilingual syntax measure? » *Language Learning* 28, 1978, pp.175-181.
- Krashen, Stephen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford : Pergamon Press, 1981.
- Krashen, Stephen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford : Pergamon Press, 1982.
- Krashen, Stephen, *The Input Hypothesis*, Londres : Longman, 1985.
- Krashen, Stephen, Seliger, Herbert, et Hartnett, Dayle, « Two studies in adult second language training », *Kritikon Literarum* 3, 1974, pp. 220-228.
- Krashen, S.D., Ferlazza, V.S., Feldman, L. and Fathman, A., « Adult performance on the SLOPE test : more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition », *Language Learning* 26-1, 1976, pp. 145-151.
- Krashen, Stephen et Scarcella, R. (dir.), *Issues in second language research*, Rowley : Newbury House, 1980.
- Krashen, Stephen et Terrell, Tracy, *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*, Oxford : Pergamon Press, 1983.
- Labov, William, *The social stratification of English in New York City*, Washington : Center for Applied Linguistics, 1966.
- Labov, William, « Contraction, deletion and inherent variability of the English copula », *Language* 45, 1969, pp. 715-762.
- Labov, William, « The study of language in its social context », *Studium Generale* 23, 1970, 30-87.
- Labov, William, « On the adequacy of natural language », *Miméo*, 1971, pp.14-15.
- Labov, William, « The notion of 'system' in creole studies », dans Hymes, D., (dir.)

(1971), pp. 447-472.

- Labov, William, « Is Black English Vernacular a separate system? », dans *Language in the Inner City*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972, pp. 36-64.
- Labov, William, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972.
- Lado, R., *Linguistics across Cultures*, Ann Harbor : University of Michigan Press, 1957.
- Lamendella, J., « Relations between ontogeny and phylogeny of language : a neo-recapitulationist view », dans Harnard, S. R. et al., (1976).
- Larsen-Freeman, D., « The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students », *TESOL Quarterly* 9, 1975, pp. 409-414.
- Leachman and Hall , « American Indian Pidgin English : attestations and grammatical peculiarities », *American Speech* 30, 1955, pp. 163-171.
- Lenneberg, E. H., *Biological foundations of language*, New York : Wiley, 1967.
- Le Page, Robert, « Foreword », *Jamaican Creole syntax*, dans Bailey, B., (1966), pp. v-viii.
- Le Page et Tabouret-Keller, *Acts of Identity*, Cambridge : Cambridge University Press, 1985.
- Lightbown, Patsy, « Great expectations : Second language acquisition research and classroom teaching », *Applied Linguistics*, 6, 1985, pp. 173-189.
- Linton, E., *Acculturation in seven American Tribes*, Gloucester : Smith, 1963.
- McLaughlin, Barry, « The Monitor model : some methodological considerations », *Language Learning* 28, 1978, pp. 309-332.
- McLaughlin, Barry, « Theory and Research in second-language learning : an emerging paradigm », *Language Learning* 28, 1980, pp. 331-350.
- Mc Laughlin, Barry, *Second Language acquisition in childhood, Vol 1 : preschool children*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1984.
- McLaughlin, Barry, *Theories of Second-Language Learning*, Londres : Edward

- Arnold, 1987.
- McNeill, David, « Developmental psycholinguistics », dans Smith et Miller (dir.) (1966).
- Manessy, G., « Processes of Pidginization in African Languages », dans Valdman, A. (dir.) (1977), pp. 129-155.
- Markey, T.L. (dir. et trad.), *Hugo Schuchardt. The ethnography of Variation. Selected Writings on Pidgins and Creoles*, Ann Harbor : Karoma Press, 1979, pp. 73-109.
- Meisel, Jürgen, « Ausländerdeutsch und Deutsch ausländischer Arbeiter. Zur möglichen Entstehung eines Pidgin in der BRD », *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 18, 1975, pp. 9-53.
- Meisel, Jürgen, « The Language of Foreign Workers in Germany », *Grazer Linguistische Studien* 3, 1976, pp.107-134.
- Meisel, Jürgen, « Linguistic Simplification : A Study of Immigrant Worker's Speech and Foreigner Talk », dans Corder, S. Pit et Roulet, E. (dir.) (1977), pp. 88-113.
- Meisel, Jürgen, « Linguistic simplification », dans Felix, S. (dir.) (1980), pp.13-40.
- Meisel, Jürgen, « Language development and linguistic theory : review of Derek Bickerton, *Roots of language* », *Lingua* 61, 1983 a, pp. 231-257.
- Meisel, Jürgen, « Strategies of second language acquisition : more than one kind of simplification », dans Andersen, R. (dir.) (1983) b.
- Meisel, J. M., Clashes, H. et Pienemann, M. « On determining developmental stages in natural second language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition* 3, 1981, pp. 109-135.
- Molony, C. H., Zobl, H. et Stölting (dir.), *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen/German in contact with other Languages*, Kronberg/Ts : Scriptor Verlag, 1977, pp. 184-212.
- Mufwene, Salikoko, « Transfer and the substrate hypothesis in creolistics », *Studies in Second Language Acquisition* 12, 1990, pp. 1-23.
- Mülhäusler, Peter, *Pidginization and Simplification of Language*, Pacific Linguistics B-26, Canberra : Australian National University, 1974.

- Mühlhäusler, Peter, *Growth and Structure of the Lexicon of New Guinea Pidgin*, Pacific Linguistics C-52, Canberra : Australian National University, 1979.
- Mühlhäusler, Peter, « Structural expansion and the concept of creolization », dans Valdman, A. et Highfield, A. (dir.) (1980), pp. 19-56.
- Mühlhäusler, Peter, *Pidgin and creole linguistics*, Oxford : Basil Blackwell, 1986.
- Nemser, W., *An Experimental study of Phonological Interference in the English of Hungarians*, Bloomington : Indiana University and The Hague : Mouton, 1971 a.
- Nemser, W., « Approximative systems of foreign language learners », *International Review of Applied Linguistics* 9, 1971 b, pp. 115-123.
- Oller, John W. et Richards, Jack C. (dir.), *Focus on the Learner : Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Rowley: Newbury House, 1973.
- Pennfield, W. and Roberts, L., *Speech and Brain-Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.
- Pica, T., « Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure », *Language Learning* 33/34, 1983, pp. 465-497.
- Rice, Frank A. (dir.), *Study of the role of second languages in Asia, Africa, and Latin America*, Washington : Center for Applied Linguistics, 1962.
- Richards, J. C., « A non-contrastive approach to error analysis », *English Language Teaching* 25, 1971, pp. 204-219.
- Richards, J. C., (dir.) *Error Analysis*, Londres : Longman, 1974.
- Richards, J. C., (dir.) *Understanding second and foreign language learning : issues and approaches*, Rowley : Newbury House Publishers, 1978.
- Rickford, John R., « Variation in a creole continuum : Quantitative and implicational approaches », Thèse de Doctorat : University of Pennsylvania, Philadelphia, 1979.
- Rickford, John R., « What happens in Decreolization », dans Andersen, R., (dir.) (1983), pp. 298-319.
- Robson, Barbara, « On the differences between creoles and other natural languages », Miméo, 1975.

- Romaine, Suzanne, *Pidgin and Creole Languages*, Londres et New York : Longman, 1988.
- Rosansky, Ellen J., « Methods and morphemes in second language acquisition research », *Language Learning* 26, 1976, pp. 409-425.
- Rutherford, William, « Language typology and language transfer », dans Gass, S. et Selinker L., (dir.) (1983).
- Rutherford, W., et Sharwood-Smith, M., « Consciousness-raising and universal grammar », *Applied Linguistics* 6, 1985, pp. 274-282.
- Samarin, William, « Salient and substantive pidginization », dans Hymes, D., (dir.) (1971), pp. 117-140.
- Sankoff, Gillian, « Comments on Valdman's "Creolization and Second Language Acquisition" », dans Andersen, R., (dir.) (1983), pp. 241-245.
- Sankoff, G. et Laberge, S., « On the acquisition of native speakers by a language », dans DeCamp, D. et Hancock, I., (dir.) (1974), pp.73-84.
- Saussure, Ferdinand de, *Course in General Linguistics*, Bally, Ch., and Sechehaye, A., (dir.), (trad. Wade Baskin), New York, Toronto, Londres : McGraw Book, 1959.
- Saussure, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot, 1969.
- Scarcella, Robin et Krashen, Stephen (dir.), *Research in Second Language Acquisition : selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, Rowley : Newbury House Publishers, 1980.
- Schachter, Jacquelyn, « An error in error analysis », *Language Learning* 24, 1974, pp. 205-214.
- Schachter, Jacquelyn, « Issues in the accessibility Debate: A reply to Felix », dans Eubank, L. (dir.), 1981, pp. 105-116.
- Schachter, J. et Celce-Murcia, M., « Some reservations concerning error analysis », *TESOL Quarterly* 11, 1977, pp. 441-451.
- Schmerhorn, R. A., *Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research*, New York : Random House, 1970.

- Schuchardt, H., « Kreolische Studien II : Über das Indoportugiesische von Cochim », Vienne : Akademie der Wissenschaften. Sitzungsberichte. Philosophisch-historische Klasse 102 (II), 1882, pp. 799-816.
- Schuchardt, H., « Kreolische Studien IV : Über das Malaiospanische der Philippinen », Vienne : Akademie der Wissenschaften. Sitzungsberichte. Philosophisch-historische Klasse 105, 1883, pp. 111-150.
- Schuchardt, H., *Die Sprache der Saramakkaneger in Surinam*, Amsterdam : Müller, 1914 et dans Markey, T.L. (dir. et trad.) (1979), pp. 73-109.
- Schuchardt, H., « Revue critique du *Cours de Linguistique Générale* de Saussure par Hugo Schuchardt », *Literaturblatt für germanische und romanische Philologie*, 1917. [Revue critique traduite par Brévier et insérée dans le *Cours de Linguistique Générale* de Saussure, 2ème édition, pp.329-331]
- Schumann, John H., « The implications of interlanguage, pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition », *TESOL Quarterly* 8, 1974 a, pp. 145-152.
- Schumann, John H., « The implications of pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition », dans Schumann, J. et Stenson, N., (1974) b, pp. 137-152.
- Schumann, John H., « Second language Acquisition : the pidginization hypothesis ». Thèse de Doctorat non-publiée : Harvard University, 1975 a.
- Schumann, John H., « Affective factors and the problem of age in second language acquisition », *Language Learning* 25, 1975 b, pp. 209-235.
- Schumann, John H., « Social distance as a factor in second language acquisition », *Language Learning* 26, 1976 a, pp. 135-143.
- Schumann, John H., « Second language acquisition : the pidginization hypothesis », *Language Learning* 26, 1976 b, pp.391-408.
- Schumann, John H., *The pidginization process : a model for second language acquisition*, Rowley : Newbury House Publishers, 1978 a.
- Schumann, John H., « Social and psychological factors in second language acquisition », dans Richards, J. C. (dir.) (1978) b.
- Schumann, John H., « The relationship of pidginization, creolization and

- decreolization to second language learning », *Language Learning* 28, 1978 c, pp. 367-388.
- Schumann, John H., « Discussion of 'Two perspectives on pidginization as second language acquisition' », dans Andersen (dir.) (1981) a, pp. 196-201.
- Schumann, John H., « Reaction to Gilbert's discussion of Andersen's paper », dans Andersen (dir.) (1981) b, pp. 213-214.
- Schumann, John H., « Simplification, transfer and relexification as aspects of pidginization and early second language learning », *Language Learning* 32, 1982, pp. 337-366.
- Schumann, John H., « Art and science in second language acquisition », *Language Learning*, 33, 1983 a, pp. 49-76.
- Schumann, John H., « Reaction to Eckman and Washabaugh's discussion of Schumann and Stauble », dans Andersen (dir.) (1983) b, pp. 290-297.
- Schumann, John H. et Stauble, Ann-Marie, « A discussion of second language acquisition and decreolization », dans Andersen (dir.) (1983) a, pp. 260-274.
- Schumann, John H. et Stauble, Ann-Marie, « Reply to Rickford's Discussion of Schumann and Stauble », dans Andersen (dir.), (1983) b, pp. 320-323.
- Schumann, John H. et Stenson, Nancy (dir.), *New Frontiers in Second Language Learning*, Rowley : Newbury House Publishers, 1974.
- Selinker, Larry, « A psycholinguistic study of language transfer ». Thèse de Doctorat non-publiée : Georgetown University, 1966.
- Selinker, Larry, « Language Transfer », *General Linguistics* 9, 1969, pp. 67-92.
- Selinker, Larry, « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 10, 1972, pp. 209-232.
- Selinker, Larry, *Rediscovering Interlanguage*, Londres et New York : Longman, 1992.
- Selinker, L., et Lamendella, J., « Two perspectives on fossilization in interlanguage learning », *Interlanguage Studies Bulletin* 3, 1978, pp. 144-191.
- Selinker, L., Swain, M. et Dumas G., « The interlanguage hypothesis extended to

- children », *Language Learning* 25, 1975, pp. 139-152.
- Sharwood-Smith, M., « Consciousness raising and the second language learner », *Applied Linguistics* 2, 1981, pp. 159-168.
- Silverstein, Michael, « Chinook jargon : Language contact and the problem of multilevel generative systems », *Language* 48, 1972, pp.376-406.
- Singler, John Victor, « Short note », *Journal of Pidgin and Creole Languages* 1, 1986, pp. 141-145.
- Singler, John Victor, « The homogeneity of the substrate as a factor in pidgin/creole genesis », *Language* 64, 1988, pp. 27-51.
- Skinner, B.F., *Verbal Behavior*, New York : Appleton-Century-Crofts, 1957.
- Slobin, Dan I. (dir.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Hillside : Holt, Rinehart & Winston, 1986.
- Smith, David M., « Some implications for the social status of pidgin languages », *Miméo*, 1971, publié dans Smith D. M. et Shuy R. W., (1972), pp. 67-82.
- Smith, David M. et Shuy, Roger W., *Sociolinguistics in Cross-Cultural Analysis*, Washington : Georgetown University Press, 1972.
- Smith, Frank et Miller, George (dir.), *The Genesis of Language : A psycholinguistic Approach*, Cambridge : M.I.T. Press, 1966.
- Ssensalo, D., « Second Language Production Processes of a Native Spanish Speaker Acquiring English ». Article non-publié, University of California at Los Angeles Applied Linguistics Program, 1978.
- Stauble, Ann-Marie, « The process of decreolization: A model for second language development », *Language Learning* 28, 1978, pp. 29-54.
- Stauble, Ann-Marie, « The process of decreolization », dans Krashen, S. et Scarcella, R. (dir.) (1980).
- Stauble, Anne-Marie et Schumann, John, « Toward a description of the Spanish-English basilect », dans Bailey, K., Long, M. et Peck, S. (dir.) (1983).
- Stewart, W.A., « Creole languages in the Caribbean », dans Rice, Frank A., (dir.) (1962), pp. 34-53.

- Tarone, Elaine, « Interlanguage as a chameleon », *Language Learning* 29, 1979, pp. 181-192.
- Tarone, Elaine, « On the variability of interlanguage systems », *Applied Linguistics* 4, 1983, pp. 142-163.
- Taylor, Douglas, « Review of *Jamaican Creole* by Robert B. Le Page and David DeCamp », *Language* 39, 1963, pp. 316-322.
- Thomason, Sarah Grey, « On interpreting 'The Indian Interpreter' », *Language in Society* 9, 1980, pp. 167-193.
- Thomason, Sarah Grey, « Chinook Jargon in areal and historical context », *Language* 59, 1983, pp.820-870.
- Thomason, S. G., et Kaufman, T., *Language contact, creolization, and genetic linguistics*, Berkeley et Los Angeles : University of California Press, 1988.
- Todd, Loreto, *Pidgins and Creoles*, London : Routledge and Kegan Paul, 1974.
- Traugott, Elizabeth Closs, « Historical linguistics and its relation to studies of language acquisition and of pidgins and creoles », *Miméo*, 1972.
- Traugott, Elizabeth, « Some thoughts on natural syntactic processes », dans Bailey, Ch. et Shuy, R. (1973), pp. 313-322.
- Traugott, Elizabeth, « Pidginization, Creolization, and Language Change », dans Valdman, A. (dir.) (1977) a, pp. 70-98.
- Traugott, Elizabeth, « Natural semantax : its role in the study of second language acquisition », dans Corder, S. P. et Roulet, E. (dir.), (1977) b, pp.132-162.
- Valdman, Albert, « Elaboration in Creole French Dialects », dans Valdman, A. (dir.) (1977), pp. 155-190.
- Valdman, Albert, « On the relevance of the pidginization-creolization model for second language learning », *Studies in Second Language Acquisition* 1, 1978, pp. 55-76.
- Valdman, Albert, « Creolization and second language acquisition », dans Andersen, R. (dir.) (1983), pp. 212-234.
- Valdman, Albert (dir.), *Pidgin and Creole Linguistics*, Bloomington : Indiana University Press, 1977.

- Valdman, Albert et Highfield, Arnold (dir.), *Theoretical Orientations in Creole Studies*, New York : Academic Press, 1980.
- Valdman, A. et Philipps, J. S., « Pidginization, creolization and elaboration of learner systems », *Studies in Second Language Acquisition* 1, 1977, pp. 21-40.
- Villiers, J. de et de Villiers, P., « A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech », *Journal of Psycholinguistic Research* 2, 1973, pp. 267-278.
- Wagner-Gough, J., « Excerpts from Comparative studies in second language learning », dans Hatch, E. M., (dir.) (1978), pp. 155-171.
- Wardhaugh, Ronald, « The contrastive analysis hypothesis », *TESOL Quarterly* 4, 1970, pp. 123-130.
- Washabaugh, W. et Eckman, F., « Review of J.H. Schumann, *The pidginization process : a model for second language acquisition* », *Language* 56, 1980, pp. 453-456.
- Weinreich, Uriel, *Languages in Contact : Findings and Problems*. New York : Publication Number 1 of the Linguistic Circle of New York, 1953.
- Whinnom, Keith, *Spanish Contact Vernaculars in the Philippine Islands*, Hong Kong : Hong Kong University Press, 1956.
- Whinnom, Keith, « Linguistic hybridization and the special case of pidgins and creoles », dans Hymes, D. (dir.) (1971), pp. 91-116.
- White, L., « Against comprehensible input : the Input Hypothesis and the development of L2 competence », Article présenté à un atelier sur la théorie linguistique et l'acquisition en langue secondes, MIT, Oct. 1985.
- Wilkinson, Louise C. (dir.) *Communicating in the classroom*, New York : Academic Press, 1982.
- Wode, Henning, « On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition », dans Henning, C. (dir.) (1977), pp. 106-169.
- Wode, Henning, *Learning a Second Language. An integrated View of Language Acquisition*, Tübingen : Narr, 1981.
- Wode, H., Bahns, J., Bedey, H. et Frank, W., « Developmental sequences: an

alternative approach to morpheme orders », *Language Learning* 28, 1978, 175-185.

Zobl, Helmut, « Systems of verb classification and cohesion of verb-complement relations as structural conditions on interference in a child's L2 development », *Working Papers on Bilingualism* 18, 1979 a, pp. 43-57.

Zobl, Helmut, « Nominal and pronominal interrogation in the speech of adult francophone ESL learners : Some insights into the workings of transfer », Moncton University, manuscript, 1979 b.

Zobl, H., « L1 acquisition, age of L2 acquisition, and the learning of word order », dans Gass, S. et Selinker, L. (1983).