

LE DÉVELOPPEMENT DES LECTES D'APPRENANTS ET L'ACQUISITION DE LA PORTÉE À DISTANCE EN L2

Sandra BENAZZO*
(UMR 8528 Silex du CNRS & Université Lille 3)

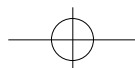
RÉSUMÉ

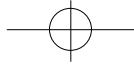
Cette étude retrace l'acquisition de particules additives, telles que *aussi*, à partir de données longitudinales d'apprenants débutants en français, en allemand et en anglais L2. On aborde en particulier des principes déterminant l'intégration de ces particules dans l'énoncé et leur évolution à différents stades de maîtrise de la L2.

Les itinéraires acquisitionnels observés pour chaque langue cible ont mis en évidence plusieurs facteurs jouant un rôle sur le placement de ces particules et leur poids respectif en fonction du stade atteint par l'apprenant. Alors que l'on observe aux stades initiaux de l'acquisition principalement l'action de principes cognitifs de traitement du langage (principe du voisinage), infléchis par la saillance perceptuelle de certaines structures de la LC (fréquence de la position finale dans l'input), l'évolution ultérieure est par contre déterminée par le développement morphosyntaxique du lecte de l'apprenant, en particulier par l'émergence du verbe fini. Le cadre de comparaison interlinguistique permet de mieux saisir l'interaction de ces facteurs et de départager les tendances communes aux apprenants de différentes L2 par rapport à l'impact de traits spécifiques à une langue cible donnée.

(*Mots-clés*: portée, particules additives, structure de l'énoncé, grammaticalisation, acquisition du français, de l'anglais et de l'allemand L2, étude comparative.)

* Université Lille 3, Pont de Bois, 59653 Villeneuve d'Ascq. E-mail: sandra.benazzo@univ-lille3.fr.





1. Introduction

Des études se sont récemment consacrées à l'acquisition en L2 de particules telles que *aussi*, *seulement*, *même*¹, qui, comme les marqueurs de négation, exercent une influence sémantique variable sur un autre constituant de l'énoncé (cf. König 1991, Dimroth et Klein 1996). L'intérêt pour ces items réside d'une part dans le fait qu'ils apparaissent relativement tôt en L2 – ils font partie du répertoire très restreint de mots fonctionnels d'apprenants débutants – alors que d'autre part la maîtrise de leurs propriétés structurelles représente un problème complexe pour l'apprenant. Ces particules partagent en effet la propriété d'être mobiles dans l'énoncé (à savoir de pouvoir occuper différentes places dans la chaîne syntagmatique). Mais les langues diffèrent a) par rapport aux positions possibles pour chaque particule, b) par rapport aux constituants qu'une particule donnée peut potentiellement affecter à partir de la place occupée dans l'énoncé, et c) par rapport aux moyens utilisés pour le marquage de leur portée effective (intonation, ordre des mots, etc.) (cf. plus bas, section 2.2).

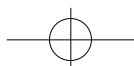
Il sera question ici des principes qui déterminent le placement des particules additives aux stades initiaux de l'acquisition, en particulier de la possibilité de placer un item comme *aussi* dans une position éloignée par rapport au constituant qu'il affecte sémantiquement.

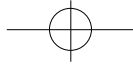
Considérons à ce propos (1a-b), dans le contexte d'une conversation sur des enfants qui fréquentent une classe spéciale pour les non francophones²:

- (1a) Carlos **aussi** est dans une classe spéciale
(1b) Carlos est **aussi** dans une classe spéciale

Dans les deux cas la particule applique sa signification sur le SN-sujet Carlos, son domaine d'application (dorénavant DDA, segment souligné dans l'exemple). La signification spécifique apportée par *aussi* (*Grundbedeutung* au sens de Dimroth & Klein, 1996) est de nature additive, puisqu'elle rajoute l'entité Carlos à la gamme des personnes (X, Y) pour lesquelles la même

-
1. Ces particules sont également connues comme "marqueurs de focus" (cf. König 1991).
 2. Comme on le verra dans la section consacrée aux analyses, il s'agit de la reformulation d'un énoncé effectivement produit par une apprenante au cours d'une conversation sur ses enfants. Le constituant sémantiquement affecté par une particule additive sera dorénavant toujours souligné.



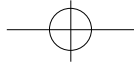


proposition est valable. Le sens contextuel de (1a-b) est donc le même. Cependant on constate un changement dans le placement de *aussi*: en (1a) la particule se trouve dans une position adjacente à son DDA (relation de 'voisinage' ou 'portée adjacente'), alors qu'en (1b) il y a un certain éloignement entre la particule et le constituant qu'elle affecte (relation de 'portée à distance').

Face à ces différentes possibilités structurelles on s'interroge sur la façon dont les apprenants vont procéder dans leur production, notamment l'ordre d'émergence des placements ainsi que celui du type de portée exercé par les particules, en s'attendant à ce que la 'grammaire de la portée' appliquée par l'apprenant à un moment donné de l'acquisition évolue au fur et à mesure que sa variété se rapproche de la langue cible.

Les résultats des recherches précédentes dans ce domaine semblent indiquer des parcours divergents: les études longitudinales sur l'acquisition de l'allemand L2 (Becker & t Dietrich 1996; Dimroth & Dittmar 1998; Dimroth 1998) montrent que le processus acquisitionnel de la particule additive *auch* est caractérisé par la séquence "portée adjacente" avant "portée à distance". Même les apprenants avancés du français L2 (Watorek & Perdue, 1999), en comparaison avec les natifs, privilégient nettement le placement de *aussi* dans une position adjacente au constituant que la particule affecte sémantiquement. Ces résultats font apparaître chez les apprenants une forte tendance à organiser leurs énoncés de façon à ce que la structure linguistique reflète les rapports sémantiques sous-jacents (ce qui est exprimé comme "transparence des constituants syntaxiques par rapport à la structure informationnelle" dans Watorek et Perdue, 1999).

En revanche, l'étude de Benazzo & Giuliano (1998) met en évidence une réalisation précoce de la portée à distance: l'acquisition de la négation ainsi que des particules *aussi* et *seulement* chez des apprenantes hispanophones du français L2, montrent une évolution qui va de placements préférentiels aux marges de l'énoncé (indépendamment de la position du constituant affecté) au rapprochement entre les particules et leur DDA. Ainsi, Dimroth & Watorek (2000) — qui comparent la production d'apprenants de plusieurs LCs (entre autres le français et l'allemand) se situant au même niveau acquisitionnel, la variété de base (cf. Klein & Perdue 1997) — constatent que les données ne permettent pas de déduire un principe unique déterminant la placement et la portée des particules additives, mais la présence d'au moins deux tendances, *portée adjacente* et *portée à gauche*. Toutes les études basées sur des données longitudinales suggèrent,



néanmoins, que le développement du lecte de l'apprenant (et en particulier de la morphologie verbale) joue un rôle important tant dans l'acquisition de la négation que dans le placement des particules additives et restrictives (cf. également Perdue & al. 2002).

Les résultats discordants mentionnés plus haut nous conduisent à reprendre l'observation des particules additives en L2 et à les mettre systématiquement en relation avec le développement général du système de l'apprenant. Partant du présupposé que la comparaison interlinguistique aide à éclairer les mécanismes de l'acquisition en général ainsi qu'à mieux comprendre le processus acquisitionnel d'une langue donnée, nous allons retracer les étapes fondamentales de l'acquisition des particules additives dans les données longitudinales d'apprenants du **français** et de l'**allemand**, en ajoutant une troisième langue-cible, l'**anglais** L2.

2. Les apprenants et les particules additives analysées

2.1 Les données

Les données retenues pour l'analyse font partie de la banque de données du projet *Acquisition d'une Deuxième Langue par des Adultes Migrants*, connu sous le sigle ESF (cf. Perdue 1993). Il s'agit d'apprenants débutants adultes, venus s'installer dans un pays étranger pour des raisons économiques ou politiques, qui ont été enregistrés sur une période d'environ 30 mois. Les enregistrements sont organisés en trois cycles, au cours desquels les apprenants ont été soumis à une série de tâches communicatives dans un ordre fixe (descriptions, récits de film, jeux de rôle, ainsi que conversations libres) et qui ont été répétées dans chaque cycle.

L'étude de leur production a permis d'identifier trois étapes acquisitionnelles communes, chacune correspondant à une organisation spécifique du système de l'apprenant (cf. Klein & Perdue 1997). Les apprenants progressent d'un premier stade, variété prébasique, où l'énoncé est constitué par des lexèmes (noms, adjectifs, adverbes) organisés sur la base de principes pragmatiques (StrNom = structuration nominale de l'énoncé), à la "variété de base", caractérisée par l'organisation des constituants de l'énoncé autour d'un verbe qui n'est pas encore fonctionnellement fléchi (StrVrb = structuration verbale de l'énoncé). L'ordre des mots est à ce stade déterminé par des principes de nature pragmatique (tels que "focus en dernier") et sémantique (tels que "agent en premier"). Certains apprenants s'arrêtent à ce niveau. L'évolution ultérieure vers des variétés postbasiques est marquée par

le développement des structures morphosyntaxiques spécifiques à la LC : cette transition passe cependant par le développement d'une morphologie verbale fonctionnelle (StrVflé = structuration à verbe fléchi) qui exprime progressivement les valeurs de temps, aspect et personne.

Dans cette étude, on a analysé pour chaque combinaison de langues deux/trois apprenants, qui ont été sélectionnés afin de représenter le développement correspondant aux trois stades mentionnés ci-dessus et de permettre ainsi de les comparer à parité de niveau.

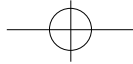
Tableau 1
Les apprenants analysés et leur niveau

LS/LC	apprenants	v. prébasique	v. de base	v. postbasique
Esp > Français	Bernarda Alfonso	+	+	+ +
Ital >Anglais	Santo Andrea Lavinia	+ +	+ + +	+ +
Ital >Allemand	Angelina Tino	+ +	+ +	+

NB: la production initiale de certains apprenants montre la transition entre v. prébasique et v. de base (Santo, Andrea et Tino). De manière similaire pour certains apprenants le stade postbasique est limité au développement de certains traits (Andrea, Bernarda).

2.2 Les particules additives

Les particules additives des trois LC considérées partagent la possibilité de porter sur un constituant adjacent aussi bien qu'éloigné, mais avec des modalités différentes que nous allons esquisser dans cette section. Pour saisir leur distribution phrastique, il est nécessaire de prendre en considération deux paramètres: la place que la particule occupe par rapport à l'énoncé (en tête d'énoncé, avant ou après le verbe fini, en fin d'énoncé, etc.) ainsi que par rapport au constituant affecté (portée adjacente ou à distance, à gauche ou à droite).



Considérons une phrase simple à deux arguments³ telle que *Paul boit du vin*. Si le DDA(constituant souligné) est Paul, l'item additif *aussi* peut être intégré en position préverbale, postverbale ou finale.

- (2) (Jean boit du vin)
 a. Paul *aussi* boit du vin
 b. Paul boit *aussi* du vin
 c. Paul boit du vin *aussi*

Si le DDAest le vin, la particule peut être placée entre le verbe et le SN-objet ou bien en position finale.

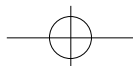
- (3) (Paul boit du jus d'orange)
 a. Paul boit *aussi du vin*
 b. Paul boit du vin *aussi*

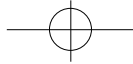
La comparaison de (2a-c) et (3a-b) met en évidence que la particule en position préverbale ne peut affecter que le SN-sujet, alors qu'en position finale ou entre le verbe et l'objet, *aussi* peut potentiellement affecter différents constituants: il s'agit donc de deux positions dites de '*portée large*'. Dans ce cas c'est le contexte, ou encore une reprise pronominale anaphorique (*Paul boit lui aussi du vin / Paul boit du vin lui aussi*) qui lève l'ambiguïté sur la portée de la particule. La prosodie ne semble pas discriminatoire quant au DDA, puisque la particule reçoit l'accent du groupe prosodique qu'elle achève indépendamment du constituant affecté (cf. Nølke 1983 : 99).

La particule additive *auch* peut être directement antéposée à son DDA, en position initiale (4a) ou postverbale (4b). Dans ce cas c'est le constituant affecté qui porte un accent principal (en majuscules dans les exemples qui suivent). Mais pour le DDAdu SN-sujet, elle peut également être placée après le verbe fini: dans ce cas c'est la particule qui porte un accent principal (4c)

- (4) a. *auch* PAUL trinkt Wein
 b. Paul trinkt *auch* WEIN
 c. Paul trinkt *AUCH* Wein

3. L'illustration de la distribution phrastique des particules sera limitée aux cas les plus simples: phrase à deux arguments et DDAcorrespondant à un SN/SP. Il s'agit d'une simplification imposée par des raisons de clarté ainsi que d'espace. Tout au long de l'article, les termes de *position* ou *placement* des particules seront utilisés comme simples variantes pour indiquer la *place* que la particule occupe dans l'énoncé.





La position de portée large est ainsi située après le verbe fini, la prosodie signalant clairement dans quelle direction se trouve le DDA (cf. Helbig 1988, Dimroth 1998).

L'anglais dispose de trois items pour marquer la relation additive: *also, too, as well*. *Too* et *as well* partagent une distribution phrastique similaire (cf. Taglicht 1984, Quirk et al. 1985): si le constituant affecté est le SN-sujet, ces particules peuvent être placées directement après celui-ci (5a), mais il s'agit d'un emplacement relativement rare, qui doit être suivi par une pause. En effet *too* et *as well* sont plus couramment placés en fin d'énoncé, indépendamment de la position de leur DDA (5b-c):

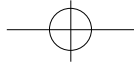
- (5) a. Paul *too/as well* drinks wine
 b. Paul drinks wine *too/ as well*
 c. Paul drinks wine *too / as well*

Also est le plus souvent en position "médiane" (*medial position* c.à.d. après la copule et l'auxiliaire mais avant le verbe lexical), qui est une position de portée large par rapport aux constituants suivant à droite: le DDA est ainsi signalé par la prosodie puisque c'est le constituant affecté par la particule qui va être accentué (6c). En revanche, si *also* porte sur le SN-sujet, la particule y est directement antéposée ou postposée (6a-b).

- (6) a. **Also** JOHN drinks wine
 b. John **ALSO** drinks wine
 c. John *also* drinks WINE

Les particules additives dans les langues-source partagent la possibilité d'être directement antéposées à leur DDA (la postposition est également possible dans certains cas), ainsi que celle d'exercer la portée à distance mais avec des restrictions importantes: la position de portée large de l'espagnol *también* est 'préverbale' et n'admet comme DDA que les constituants suivants à droite. La position de portée large de l'italien *anche* est par contre 'interverbale': elle n'est donc possible qu'avec des verbes composés et n'admet comme DDA que les constituants suivants à droite (*Paolo ha anche bevuto del vino*).

Les langues en question diffèrent ainsi aussi bien dans l'emplacement de la position de portée large (préverbale/postverbale) que dans la localisation du constituant que la particule peut affecter sémantiquement (DDA à gauche / à droite). Si on se tient aux prévisions dictées par l'analyse contrastive, les apprenants devraient montrer les tendances suivantes:



a) exploitation initiale des possibilités de placement communes aux deux systèmes en contact :

- pour les hispanophones vers le français, position préverbale et postverbale ;
- pour les italoophones vers l'allemand, position initiale et postverbale ;
- pour les italoophones vers l'anglais, position initiale et interverbale pour ce qui est de *also*, alors qu'il n'y a pas de positions partagées par rapport à la distribution de *too / as well* ;

b) tentatives d'employer la portée à distance à partir des positions de portée large des particules en LS, soit :

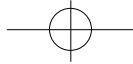
- à partir d'un placement préverbal pour les hispanophones (portée large à droite),
- à partir d'un placement postverbal ou interverbal pour les italoophones (portée large à droite).

Dans la section suivante, nous allons passer à l'analyse de ce qui est réellement produit en L2.

3. L'intégration de particules additives dans l'énoncé

Avant d'aborder le parcours évolutif des particules additives pour chaque LC, il est nécessaire d'apporter quelques précisions d'ordre général. En fonction du stade atteint par l'apprenant, les particules sont intégrées dans des énoncés de plus en plus complexes: les structures initiales sont typiquement elliptiques; ensuite les particules peuvent figurer dans des énoncés à structure verbale infinitive (p. ex. *pour travailler aussi*) ou bien dans une structure verbale non infinitive (en simplifiant SN + V + SN/SP ou Vex + SN, p. ex. *Jean aussi va à l'école*), correspondant à une subordonnée ou bien à une proposition principale. L'élément affecté par les particules évolue également: il s'agit initialement d'un constituant simple (dans la plupart des cas, un syntagme nominal ou prépositionnel), alors qu'à des stades plus avancés, il peut être constitué par une subordonnée ou bien par une proposition principale (cf. Benazzo 2000).

Dans les sections suivantes, l'analyse sera limitée aux énoncés où les particules sont intégrées dans une phrase non infinitive et portent sur un seul constituant de l'énoncé (généralement un syntagme nominal ou prépositionnel, plus rarement le syntagme verbal), puisque c'est dans ce cas que les apprenants montrent un choix de positionnement plus varié des particules. Les positions attestées chez chaque sujet sont quantifiées par



enregistrement dans les tableaux en annexe, où est indiqué également, de manière approximative, le stade atteint par l'apprenant.

3.1. Aussi en Français L2

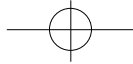
La particule *aussi* est présente chez BE dès la moitié du 1^{er} cycle d'observation, quand la production de cette apprenante correspond à une variété prébasique. À ce stade *aussi* est intégré essentiellement dans des énoncés elliptiques, constitués uniquement par la particule et son DDA (Be, cycle 1 : *moi aussi*; *Margarita aussi*), ou bien dans des énoncés incomplets par absence d'un verbe fini (Be, cycle 1 : *à Carlos aussi la professeur (faisait) comme ça*). Ce deuxième type d'énoncés va diminuer progressivement en fonction de la grammaticalisation du lecte de l'apprenante, mais n'a pas disparu à la fin de la période d'observation. Dans ce genre de structures, même en présence d'autres constituants, la particule est toujours placée immédiatement après son DDA: [X] *aussi*.

Entre le 1^{er} et le 2^e cycle, l'énoncé commence à être organisé autour d'une forme verbale qui n'est pas encore fonctionnellement fléchie (variété de base). Dès les premières occurrences dans des énoncés complets, *aussi* continue d'être postposé à son DDA, mais la particule se trouve en **fin d'énoncé** (2 occurrences). La prise en compte de la position du DDA indique que l'apprenante utilise cette position, depuis sa première occurrence, comme une position de portée large, la particule pouvant affecter un constituant à sa gauche, aussi bien adjacent qu'éloigné (cf. ex. suivant).

- (7) (contexte: l'apprenante vient de dire que ses deux filles sont dans une classe spéciale)
le garçon [...] [ele] en classe spéciale **aussi** (BE 19) ⁴

La 3^e occurrence de ce stade est constituée par *aussi* après le SN-sujet qui se trouve en **position détachée** (ex. 8). Il est cependant difficile de juger si dans

4. La référence aux extraits est encodée de la manière suivante: initiales de l'apprenant (BE = Bernarda) suivies de deux chiffres qui indiquent respectivement le cycle d'observation et l'entretien (19 = 1^{er} cycle, 9^e entretien). Conventions de transcription adoptées: les crochets [...] contiennent des segments en transcription phonétique; *...* entoure des passages en LS; +: pause courte; ++ : pause plus longue; LN = locuteur natif; : intonation montante ou descendante.



ce genre de structure il s'agit d'un seul énoncé ou bien de deux énoncés juxtaposés (cf. présence d'une pause) ou encore d'une formule figée.

- (8) (contexte: le LN affirme ne pas connaître le nombre de cours à l'école primaire)
ah non + moi **aussi** ++ je [nE se] pas... (BE 21)

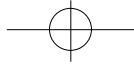
La transition entre le 2^e et le 3^e cycle est caractérisée par l'émergence de la morphologie verbale (production de formes verbales auxiliées, formes correspondant à l'imparfait de *être*, présence de verbes modaux) qui s'impose graduellement vers la fin du 3^e cycle, même si les formes de base (à savoir non fonctionnellement fléchies), ainsi que les structures nominales incomplètes, ne disparaissent pas complètement (cf. par ex.: mon mari il aussi sans travail aujourd'hui, BE 34).

Les occurrences de *aussi* dans des structures verbales sont alors beaucoup plus nombreuses: les placements attestés au stade précédent, avec *aussi* accompagnant un constituant en position détachée⁵ ou *aussi* en position finale, s'accroissent. La position **en fin d'énoncé** reste quantitativement majoritaire et permet toujours d'affecter aussi bien un constituant adjacent qu'éloigné (cf. ex. suivant).

- (9) LN donc finalement vous avez acheté un magnétoscope pour vous distraire ?
BE ah oui pour distraire pour + paske +: eh
BE + le mari de la soeur de mon mari [el a] un magnétoscope **aussi**
BE * y * [seSäZ] (= on s'échange) les cassettes (BE 34)

Ce stade est caractérisé cependant par l'exploitation d'une nouvelle structure: la particule commence à être placée directement **après une forme verbale**. Cet emplacement est attesté dans un premier temps avec la formule existentielle *il y a* (4 occurrences), et la particule affecte le constituant adjacent à droite comme en (10). Il faut remarquer que cette construction implique une inversion de direction quant à la portée de la particule: dans toutes les occurrences précédentes, le DDA de *aussi* est à sa gauche, alors qu'il est ici à droite.

5. La plupart des énoncés où *aussi* accompagne un constituant en position détachée (SN_i aussi + pro_i + V...) sont suivis d'un énoncé négatif. Il est probable que l'apprenante produise deux énoncés distincts, l'un avec la particule additive et l'autre avec la négation, pour éviter des conflits éventuels en termes de portée.



- (10) il y a beaucoup de fabriques
il y a **aussi un restaurant** (BE 32)

Dans un deuxième temps, *aussi* suit un verbe lexical (1 seule occurrence), alors que son DDAest le SN-sujet :

- (11) (récit du film “Les Temps Modernes” : la protagoniste invite Charlot à s’enfuir)
(elle lui dit) que lui [profit] **aussi** de *escapar* (BE 34)

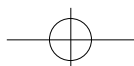
Le développement de *aussi* chez BE s’arrête ici : à la fin de la période d’observation cette apprenante dispose ainsi d’une position dominante, finale, de portée large, alors que dans les autres constructions la particule affecte des constituants adjacents (exception faite de l’unique occurrence mentionnée en 11).

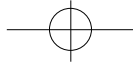
La suite du développement est visible chez l’apprenant postbasique Alfonso. Dès les premiers enregistrements, on trouve chez AL toutes les positions attestées chez BE au 3^e cycle, à savoir détachée, préverbale, postverbale et finale. Même si le placement préférentiel de *aussi* est toujours en fin d’énoncé (ex. 12), AL produit un nombre proportionnellement plus élevé que BE d’énoncés où la particule est placée après le verbe fini. À l’instar de BE, cette construction est d’abord réalisée après des formules existentielles (*il y a*), avec pour DDA le SN suivant. Dans une deuxième étape, *aussi* suit des verbes lexicaux, la particule pouvant affecter aussi bien des constituants adjacents, à sa droite, qu’éloignés, à sa gauche (ex.13).

- (12) (récit du film “Les temps modernes”)
après la fille la *meten* dans la voiture de la police **aussi** (AL 14)
- (13) en Argentine se parle **aussi** espagnol (AL 21)

À la fin de la période d’observation, l’apprenant dispose ainsi de **deux positions de portée large** (cf. tableaux en annexe), conformément à la LC. Ce qu’il n’a pas encore acquis c’est la possibilité de signaler le DDA, pour ces positions potentiellement ambiguës, par reprise pronominale anaphorique⁶ (cf. *il est allé lui, aussi au château*).

6. L’emploi des pronoms toniques de 3^e personne explicitant le DDA d’*aussi* en cas de topique contrastif (ex. *il est allé lui aussi au château*) – emploi courant mais pas obligatoire chez les adultes francophones — reste très rare même parmi les apprenants très avancés du français L2 (cf. Benazzo et al. 2004).





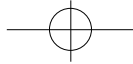
En résumé, l'acquisition de *aussi* se présente comme un processus cumulatif, où à chaque stade une structure nouvelle s'ajoute aux structures précédemment acquises (cf. schéma suivant, où les crochets indiquent la portée maximale de la particule) :

[X] aussi
[X V X] aussi
X V aussi [X]
[X] V aussi X

Il convient de noter que chez ces mêmes apprenants, la particule restrictive *seulement* montre un parcours acquisitionnel en miroir (cf. Benazzo & Giuliano 1998). Dès son apparition dans des structures elliptiques ou incomplètes, *seulement* précède son DDA (*seulmt* + [X]); en présence d'énoncés à lexème verbal explicite, *seulement* est initialement placé en tête d'énoncé, cette position étant de portée large (*seulmt* [X V X]). L'étape ultérieure concerne l'intégration de cette particule en position postverbale avec portée sur le constituant adjacent (X V *seulmt* [X]). Dans la production de l'apprenant le plus avancé, Alfonso, on remarque la persistance de placements initiaux de portée large sur lesquels s'impose graduellement le principe du voisinage, ce qui mène à une distribution conforme à la LC.

L'analyse de ces apprenants ne montre pas une transition claire allant d'une réalisation initiale de portée adjacente à une acquisition ultérieure de la portée à distance, puisqu'en réalité la portée à distance est attestée dès les premières occurrences de *aussi* dans des énoncés à forme verbale explicite. L'hypothèse d'une forte influence de la LS ne semble pas fondée non plus, du moins sous la forme prévisible par l'analyse contrastive: les positions préverbale et postverbale ne figurent pas parmi les premières occurrences de *aussi* et la position préverbale n'est jamais utilisée comme position de portée large. La mise en parallèle des stades d'acquisition des particules additives et des particules restrictives indique que le processus acquisitionnel est plutôt marqué par a) le passage de **positions fixes** (de portée large) aux **marges** de l'énoncé à b) leur intégration à l'**intérieur** de l'énoncé. On a expliqué cette séquence acquisitionnelle, observée en L1 aussi bien qu'en L2, par la tendance à éviter d'interrompre ou de réorganiser des constituants majeurs de l'énoncé, ce qui conduirait à des stratégies d'initialisation/finalisation⁷. En

7. Cf. Slobin sur l'acquisition de la L1: "there is a tendency to preserve the structure of a sentence as a closed entity, reflected in a development from sentence external placement of various linguistic forms to their movement



effet, les placements aux marges de l'énoncé permettent d'une part de garder constante la direction de la portée adoptée dans les structures elliptiques antérieures (portée à gauche: X + *aussi* vs. portée à droite: *seulmt* + X) et d'autre part de laisser intact préserver l'unité du le groupe verbal qui vient d'émerger.

Le développement de la morphologie verbale (émergence des auxiliaires), qui entraîne une ré-analyse des éléments du groupe verbal, serait le pré-requis d'une part pour s'immiscer dans l'interruption du syntagme verbal et d'autre part pour intégrer la particule avec une portée sur un constituant éloigné à sa gauche que la particule soit intégrée dans l'énoncé tout en affectant un constituant éloigné à sa gauche (cf. Perdue, Benazzo et Giuliano 2002).

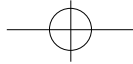
3.2 *Auch* en Allemand L2

La particule *auch* fait également partie du répertoire des apprenants italophones de l'allemand L2 à partir du niveau prébasique. De manière similaire à ce qui a été constaté en français L2, les premières occurrences de *auch* sont intégrées dans des structures soit elliptiques (AN15 : *acht uhr auch* = à huit heures aussi) soit incomplètes (AN32 : *an moment ich auch noch ein ↓idee* = en ce moment moi aussi une idée). Dans ce genre de structures, on constate deux ordres linéaires: la particule peut précéder ou suivre son DDA (*auch* + X et X + *auch*), mais elle est toujours dans une position adjacente.

À partir de la variété de base, *auch* est attesté dans des structures à lexème verbal explicite. L'apprenante qui ne dépasse pas ce stade, Angelina, ne produit que deux constructions: la particule apparaît en premier **en tête d'énoncé** (ex.14) et c'est cet emplacement qui reste dominant (3x sur un total de 4 occurrences).

- (14) de mädchen sage in de mann + + aabe an ich/ nä
la fille dit à l'homme ++ (autocorrection)

within the sentence" (1985 : 1239). Cette tendance est également constatée par Clahsen (1984 : 222) dans l'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2: les apprenants adoptent initialement l'ordre canonique (SVO); en présence d'autres constituants, l'ordre adopté de préférence est celui qui n'interrompt pas le voisinage des constituants reliés (tels que le verbe et le COD), ce qui entraîne la présence d'adverbes en tête d'énoncé ou bien des particules des verbes séparables en fin d'énoncé (stratégies d'initialisation / finalisation)



auch auch ich habe eine + haus + sehr schön (AN 16)
aussi moi (j) ai une + maison + très belle

Ensuite, *auch* est également attesté **après un verbe existentiel** dans une seule occurrence:

- (15) (conversation à propos de l'Allemagne)
 bin (=es gibt) gut person *il y a (de) bonnes personnes*
 und bin (=es gibt) **auch** persone: m *cattive* (AN 21)
 et il y a **aussi** (des) personnes méchantes

Dans les deux cas de figure, la particule précède immédiatement son DDA. C'est d'ailleurs la même logique qui caractérise le positionnement des particules restrictives chez cette apprenante.

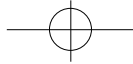
L'antéposition directe de la particule à son DDA détermine également l'emploi de *auch* chez Tino, qui opte réalisa initialement pour les mêmes emplacements que ceux constatés chez Angelina: en tête d'énoncé et après le verbe, la copule en l'occurrence.

Mais cet apprenant dépasse rapidement la variété de base: sa production est marquée vers la fin du 1^{er} cycle par la complexification du groupe verbal (apparition des modaux ainsi qu'émergence de l'auxiliaire), et au 2^e cycle par l'application presque systématique de la parenthèse verbale⁸, qui entraîne un nouveau schéma d'énoncé: SN + V_{fin} + (SN) + V_{inf}. Parallèlement, au cours de ce même cycle, les placements en tête d'énoncé disparaissent au profit de la **position après le verbe**, qui est désormais fonctionnellement fléchi.

Dans un premier temps la particule continue à porter principalement sur le constituant **adjacent** à sa droite (2^{ème} cycle), alors que le développement ultérieur est représenté par l'application, à partir de cette même position, de la portée **à distance**, le DDA pouvant être le constituant initial de l'énoncé (3^e cycle). Cette construction est initialement attestée avec la copule ou bien les auxiliaires / modaux (cf. Becker et Dietrich 1996).

Le changement en termes de position/portée ressort clairement des extraits ci-dessous, qui réfèrent tous les deux à une scène des Temps Modernes où plusieurs meubles se cassent. Dans le récit du 2^e cycle la particule est antéposée à son DDA qui se trouve en tête d'énoncé (ex.16);

8. *Parenthèse verbale* ou *Verbklammer*: séparation entre la composante finie et non finie du verbe, cette dernière étant déplacée en fin d'énoncé (*er ist gestern angekommen* = litt. il est hier arrivé).



dans celui du 3^e cycle le constituant affecté est toujours en tête d'énoncé, mais *auch* est placé à distance, après le verbe fini (ex.17).

- (16) die stuhl mach kaputt *la chaise fait cassé (=se casse)*
 und dann ++ **auch** den tisch mach kaputt (TI 26) *et après ++ aussi la*
table fait cassé (=se casse)
- (17) die stuhl war kaputt *la chaise était cassée*
die tisch war **auch** kaputt (TI36) *la table était aussi cassée*

Le schéma suivant résume la séquence de structures attestées :

auch [X] ou [X] auch auch [X] V X X V auch [X] [X] V auch X
--

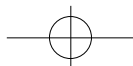
Par rapport à l'emploi natif de *auch*, l'apprenant le plus avancé doit encore apprendre à signaler la direction de la portée par la prosodie ([X] V AUCH X vs. X V auch [X]).

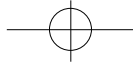
L'évolution qu'on vient d'esquisser montre ainsi deux dimensions du développement :

- d'une part le positionnement progressif **après le verbe fini** (ou pré Vinf) (qui devient ensuite dominant) ;
- d'autre part la transition entre le principe initial du **voisinage** et la **portée à distance**.

La difficulté à intégrer la particule après le verbe simple se manifeste dans notre étude par la rareté de cette position chez l'apprenante basique (Angelina: une seule occurrence après une formule existentielle), alors qu'elle devient dominante chez l'apprenant plus avancé. Mais d'autres études, portant sur des apprenants de LS italienne ou slave⁹, confirment les problèmes que pose cette position, aussi bien en présence de formes verbales simples (ex. 18a, d'après Dimroth 2002) que de formes verbales composées, tant que les composantes finie et non finie du verbe restent solidaires (ex. 18b, d'après Dimroth 1998).

9. La comparaison d'apprenants italophones et polonophones de l'allemand L2 (Dimroth 1998 et Dimroth et Dittmar 1998) permet par ailleurs de préciser l'influence de la L1: les italophones montrent une nette préférence pour l'antéposition de la particule à son DDA (*auch* SN + V...), alors que les polonophones utilisent davantage la postposition (SN *auch* + V...), mais les deux populations appliquent le principe du voisinage.





- (18a) er rennst in waffenpaul... < (l'homme rouge) il court dans waffenpaul >
 er **auch** geht in Waffenpaul < (l'homme bleu) il **aussi** va in waffenpaul >
 [au lieu de: er geht **AUCH** in waffenpaul]
- (18b) ich kann anrufen **auch** meine Eltern < je peux appeler **aussi** mes parents >
 [au lieu de: ich kann **auch** meine Eltern anrufen]

Par ailleurs on remarque l'existence de certaines similitudes avec l'acquisition parallèle de la ***négation*** (cf. Becker 2005), en ce que les premiers placements postverbaux, ainsi que l'application de la portée à distance, sont réalisés après la copule ou l'auxiliaire, c.à.d. les premières formes verbales qui portent des distinctions morphologiques fonctionnelles.

Toujours est-il que même après l'acquisition de la parenthèse verbale et l'emplacement préférentiel de *auch* après le verbe fini, les apprenants passent par une phase intermédiaire où la particule porte sur le constituant adjacent, avant d'adopter la portée à distance.

Cette préférence pour le principe du voisinage (cf. de nouveau Slobin 1985)¹⁰, peut s'expliquer du fait qu'il présente l'avantage de signaler la portée sémantique de la particule par l'ordre linéaire des constituants. En effet, seuls les plus avancés arrivent à signaler l'inversion de la portée de *auch* conformément à la LC, à savoir par la prosodie.

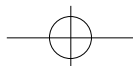
3.3 Les particules additives en anglais L2

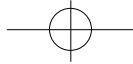
L'émergence des particules additives chez les apprenants italophones de l'anglais est un peu plus tardive que chez les apprenants analysés jusqu'ici. On peut prédire une difficulté supplémentaire pour ces apprenants dont la LS offre une particule additive, *anche*, qui est en général directement antéposée à son DDA, par rapport aux trois items à valeur additive de la LC (*too*, *also*, *as well*), chacun caractérisé par une distribution spécifique.

Toujours est-il que les apprenants représentatifs du niveau basique, Andrea et Santo, semblent utiliser d'autres items pour exprimer la valeur additive¹¹, alors qu'ils ne produisent qu'une seule occurrence chacun de *too*. Santo antépose directement la particule à son DDA, dans un énoncé incomplet

10. Ainsi Slobin constate, pour l'acquisition de la L1: "*operators tend to be placed according to their scope of operation*" (1985 : 1231), "*underlying semantic relations should be marked overtly and clearly*" (p. 1985: 1165).

11. En particulier *again* semble être utilisé dans des contextes demandant *too* (cf. Perdue et al. 2002).





(SP + too SN); chez Andrea par contre *too* est postposé, mais adjacent, au constituant affecté (SN + V + SP + too).

Ce n'est que chez Lavinia, l'apprenante qui évolue rapidement d'un niveau basique (1^{er} cycle) à la variété postbasique (2^e cycle), que les particules additives sont utilisées de manière productive: elle aussi opte initialement pour la particule *too*, à laquelle se rajoute peu après *as well*.

Mis à part une occurrence initiale plutôt douteuse¹² où la particule se trouve après le verbe et porte sur le constituant suivant, *too* et *as well* occupent invariablement une position en fin d'énoncé. À partir de cet emplacement, les particules peuvent porter, dès leur apparition, sur tout constituant de l'énoncé: à gauche, adjacent ou éloigné (cf. 19-20).

(19) (projets de Lavinia de prendre un prêt immobilier)

<u>you</u> have a mortgage too +	<u>tu</u> as un prêt aussi
how much do you pay? (LA17)	combien tu paies ?

(20) (récit des Temps Modernes)

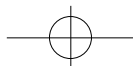
when they woke	<i>quand ils se sont réveillés</i>
they found each other on the pavement (..)	<i>ils se sont trouvés sur le trottoir</i>
[...]	
<i>LN and the policeman ?</i>	<i>et le policier ?</i>
<u>he</u> woke as well but... (LA 31)	<u>il</u> s'est réveillé aussi mais...

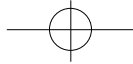
Il est intéressant de remarquer que dans certains énoncés du 2^e cycle l'addition d'entités est exprimée de manière redondante: à la valeur additive inhérente à l'emploi de *too* / *as well* s'ajoute la comparaison explicite des entités en question (ex. 21 *like us*). On pourrait en déduire que l'opacité du rapport entre la particule et son DDA amène à la reformulation de la même information.

(21) they send him a lot of bill **as well** like us (LA22)
< *ils envoient beaucoup de factures à lui aussi comme à nous* >

Le développement général du lecte de Lavinia (qui, entre le 2^e et 3^e cycle, parvient à maîtriser la morphologie temporelle et aspectuelle de

12. Voilà l'énoncé correspondant à cette occurrence: *I know in this news/ I know too + the woman/ the indian woman*. Les doutes d'interprétation sont liés d'une part à l'homophonie entre la préposition *to* et la particule additive *too* et d'autre part aux hésitations et aux autocorrections qui caractérisent la production orale.





l'anglais), se reflète dans son répertoire de particules (cf. Benazzo 2003, à propos des adverbes de contraste temporel), alors qu'il n'y a pas d'évolution évidente en termes de placement ni en termes de portée des particules additives. Par ailleurs il n'y a pas de développement en miroir par rapport à la particule restrictive *only*. Contrairement au parcours acquisitionnel constaté pour *seulement* en français L2, l'apprenante adopte une logique de placement tout à fait différente par type de particule: pour *too / as well*, c'est la position fixe finale qui domine, alors que la particule *only* est plus mobile dans l'énoncé, son placement étant déterminé par le principe du voisinage (antéposition directe au DDA) tout au long de l'observation.

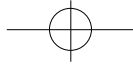
[X] too
[X V X] too / as well

4. Comparaison des parcours acquisitionnels

Le rappel synthétique des parcours acquisitionnels dans les trois langues-cible montre une distribution similaire des particules dans les structures elliptiques ou incomplètes (principe du voisinage + antéposition ou postposition), alors que les itinéraires acquisitionnels se diversifient à partir du moment où ces particules sont intégrées dans des structures à lexème verbal explicite :

- en français L2 la présence d'un verbe entraîne la relégation initiale de la particule aux marges de l'énoncé, indépendamment de la position du constituant affecté (préférence pour une position FIXE de portée large);
- en allemand L2 le principe du VOISINAGE domine les placements initiaux: même si la complexification du groupe verbal et l'acquisition de la parenthèse verbale entraîne une préférence pour la position après le verbe fini, la portée à distance n'est réalisée que dans un stade ultérieur;
- en anglais L2 il n'y a pas d'évolution apparente: position FIXE finale indépendamment de la position du DDA pour les particules additives (et par ailleurs principe du voisinage pour les particules restrictives).

La comparaison interlinguistique ne montre pas de comportement uniforme pour toutes les particules. Ces résultats semblent invalider également l'hypothèse d'une forte influence de la LS, comme l'analyse contrastive permet de la prédire (cf. section 2.2). En effet si le principe du voisinage constaté chez les apprenants italophones de l'allemand pouvait s'expliquer par l'influence de la distribution de *anche*, cela n'est pas le cas en anglais L2, puisque les particules sélectionnées sont placées d'emblée en fin



d'énoncé. D'autre part, les apprenants hispanophones utilisent eux aussi la position finale comme position de portée large, alors que la particule additive en espagnol est située en position pré-verbale.

4.1 Influence de principes cognitifs

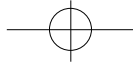
Les données montrent que si le placement des particules n'est pas régi par un seul principe il n'en demeure pas moins que les choix initiaux des apprenants sont circonscrits à deux possibilités: soit les particules sont placées dans une position fixe de portée large (invariablement aux marges de l'énoncé), soit leur placement est déterminé par le principe du voisinage.

Des principes cognitifs de traitement du langage ont été invoqués pour expliquer les logiques sous-jacentes aux placements constatés. Ainsi, le principe du **voisinage** – appliqué pour *auch* (mais qui caractérise également les particules restrictives de l'allemand L2 et de l'anglais L2) – permet de signaler par l'ordre des mots la relation existante entre la particule et son DDA (transparence en surface des relations sémantiques sous-jacentes). Les placements préférentiels aux **marges de l'énoncé** — attestés pour *aussi* en français L2 et pour *too / as well* en anglais L2 – permettent quant à eux de préserver l'unité des constituants majeurs de l'énoncé.

La validité de ces principes, définis par Slobin pour l'acquisition de la L1, a été confirmée également pour l'acquisition de la L2. Andersen les englobe, par exemple, dans un seul principe, *the one-to-one principle of interlanguage construction*¹³: «an intended underlying meaning is expressed with one clear invariant surface form or construction» (1984 :77)

Bien que ces principes nous aident à reconnaître et à décrire les tendances en œuvre dans le lecte des apprenants, leur application n'est pas complètement satisfaisante, car ils justifient en même temps des comportements contradictoires, à savoir la mobilité des particules déterminée par le voisinage au domaine d'application de même que les positions aux marges de l'énoncé avec portée à distance. Il reste tout au moins à expliquer

13. Andersen réunit ainsi plusieurs principes de Slobin: (E) *Avoid interruption or rearrangement of linguistic units*, (E) *Underlying semantic relations should be marked overtly and clearly*, (F) *Avoid exceptions*, (G) *The use of grammatical markers should make sense*. L'auteur reconnaît cependant les limites explicatives de ce principe: «I do not intend to claim that this single principle is so powerful as to determine, independently, the final result of interlanguage construction» (1984 : 79)



pourquoi les apprenants appliquent un principe plutôt que l'autre (apprenants du français vs. apprenants de l'allemand), voire un principe différent par particule (apprenante de l'anglais).

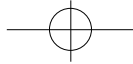
4.2 Grammaticalisation et saillance perceptuelle

Afin de sortir de l'impasse des principes cognitifs il convient de revenir aux difficultés que la maîtrise des particules implique pour l'apprenant. Pour obtenir une distribution des particules conforme à la LC, il est nécessaire de prendre en compte deux variables: a) la **position** occupée par la particule dans l'énoncé et b) le domaine d'application relevant de cette position (sa **portée**). À un niveau abstrait, on peut considérer que ces variables posent deux problèmes distincts auxquels les apprenants doivent faire face et qu'ils semblent résoudre successivement.

a) Par rapport à la **position** des particules dans l'énoncé, les données montrent la nécessité de distinguer entre positions externes (en tête et en fin d'énoncé) et positions internes (préverbale et postverbale). La complexification de la structure de l'énoncé liée à l'apparition de formes verbales augmente les possibilités de placement des particules, mais l'exploitation des positions **internes** est subordonnée à l'analyse approfondie des constituants de la phrase, en particulier du syntagme verbal.

À cet égard les apprenants du français L2 (variété de base) constituent un exemple éclairant. Le positionnement initial, et toujours prédominant, de *aussi* (et de *seulmt*) aux marges de l'énoncé, coïncidant avec la non-maîtrise de la *négation discontinue*, indique que les apprenants tendent à éviter la segmentation des constituants majeurs. L'apparition des premières formes verbales composées semble favoriser une réanalyse du SV, puisque les premiers placements postverbaux de *seulmt/aussi*, et la négation discontinue, sont constatés simultanément à ce développement de la morphologie verbale (cf. Perdue et al. 2002). Au niveau de la variété de base, la portée à distance des premières occurrences de *aussi* serait une conséquence des limitations de traitement des constituants de l'énoncé. En effet, les premiers placements postverbaux sont caractérisés par le voisinage entre la particule et le constituant affecté, justement là où en LC la portée à distance serait possible.

En allemand L2 on retrouve également l'incidence du développement de la structure de l'énoncé sur le positionnement des particules: d'abord dans les phrases à verbe simple où, tout comme en français, la position postverbale pour *auch* est rare et le négateur prédicatif est en position préverbale. Ensuite,



avec les formes verbales composées, l'application de la parenthèse verbale rend disponible le placement après le verbe fini.

L'influence du développement de la structure de l'énoncé sur le positionnement des particules (positions externes > positions internes) est ainsi visible pour les langues où il s'agit d'acquérir la position après le verbe fini. Ce n'est pas le cas en anglais L2, puisque les particules choisies par les apprenants, *too* et *as well*, ne figurent pas après le verbe fini dans la LC ¹⁴.

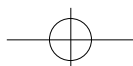
b) Pour ce qui est de la **portée**, tous les apprenants montrent une préférence initiale pour le principe du voisinage (particule adjacente à son DDA), mais aussi une certaine sensibilité pour l'ordre linéaire de la particule en LC (préposition vs. postposition). Cette sensibilité à l'input semble jouer un rôle crucial. Dans la section introductive, nous avons esquissé rapidement les possibilités de placement des particules en question. Pour chaque item le système dispose de plusieurs positions possibles, mais souvent les natifs montrent, à l'oral, une préférence pour un emplacement spécifique. Les analyses de corpus oraux disponibles montrent que *auch* est placé après le verbe fini dans 95 % des occurrences (Dittmar, 1999), *as well* est pratiquement toujours en fin d'énoncé et *too* l'est dans 93,75 % des cas (Taglicht, 1984). A notre connaissance il n'y a pas d'étude statistique pour *aussi*, cependant pour l'instant il nous suffit de remarquer que cette particule est souvent en fin d'énoncé.

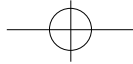
Cette différence d'emplacement à acquérir joue un rôle déterminant puisque, dans le traitement du langage, ce qui se trouve en début et en fin d'énoncé est perceptuellement plus saillant, et plus facile à mémoriser, par rapport au matériel linguistique situé à l'intérieur de l'énoncé (cf. Kail et Leveillé 1985 pour *aussi* en L1). Les placements périphériques sont également plus faciles à traiter au niveau de la production puisqu'ils permettent de garder intacte la suite des constituants majeurs de l'énoncé.

Sur la base des placements prédominants dans la LC, les apprenants montrent ainsi deux tendances opposées :

- 1) si la particule se trouve fréquemment en position finale dans l'*input* (p. ex. *aussi*, *too/as well*) les apprenants tendent à adopter cette position, dès les premières occurrences de la particule et indépendamment de la place occupée par son DDA. Par ailleurs la saillance perceptive de la position finale justifierait le choix des

14. Sauf, évidemment, quand la position postverbale coïncide avec la position en fin d'énoncé.





- 2) apprenants de l'anglais pour *too/as well* au détriment de *also* ;
 si la particule se trouve fréquemment à l'intérieur de l'énoncé dans l'*input*, c'est-à-dire dans une position non saillante (*auch* après le verbe fini, mais également les particules restrictives), le placement des particules se déroule en deux phases: les apprenants appliquent d'abord le principe du voisinage (variété de base), et plus tard la portée à distance (variété postbasique), si elle est possible en LC.
 Les principes ainsi définis sont résumés dans le diagramme suivant :

disponibilité des positions **syntaxiques** > prise en compte de la **portée**

↙ ↘

(perception) position non saillante dans l'*input* position saillante dans l'*input*

(*auch*, aussi bien que les p. restrictives) (*aussi, too/as well* final)
 à l'intérieur de l'énoncé

(production) voisinage > portée à distance adopter cette position > pos. internes

(si possible en LC) avec portée large (si possibles en LC)

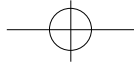
À côté du principe du voisinage («garder ensemble les éléments sémantiquement reliés») on peut postuler un deuxième principe en œuvre, soit «retiens la position de la particule la plus saillante», qui peut entrer en compétition avec le premier en fonction de l'*input* ou bien du stade de grammaticalisation atteint par l'apprenant. À son tour, le développement morphosyntaxique du lecte des apprenants rend compte de l'évolution observée pour ce qui est de la distribution ultérieure des particules.

4.3 Des principes sémantico-pragmatiques aux principes syntaxiques

À présent, il est donc possible de généraliser les résultats par niveau, en intégrant le rôle des facteurs énumérés plus haut.

I Variété prébasique: le principe du voisinage

Aux premiers stades de l'acquisition, les particules se trouvent dans des énoncés soit elliptiques soit incomplets. Dans ce genre de structures, deux ordres linéaires sont possibles: la particule est soit postposée (*aussi, too / as well, auch*), soit antéposée (*auch*) à son DDA— suivant les possibilités de la langue cible. Elle se trouve cependant invariablement dans une position



adjacente à son DDA: PART [X] ou [X] PART. C'est grâce à la présence sporadique d'autres constituants en dehors de la portée de la particule (structures incomplètes) qu'on peut déterminer que le placement des particules respecte le principe pragmatique du voisinage.

II Variété de base: voisinage et/ou position externe

L'organisation de l'énoncé autour d'un lexème verbal implique un choix potentiellement plus varié de placement des particules. Mais le SV est une structure nouvellement acquise, et en conséquence difficilement segmentable. À ce stade, au principe du voisinage s'ajoute la préférence pour des placements externes, qui permettent de ne pas interrompre le groupe verbal. Comme nous l'avons vu chacune de ces solutions présente des avantages; ce qu'il faut encore souligner c'est qu'elles peuvent agir aussi bien conjointement que de manière compétitive :

Les deux principes opérant simultanément :

ALL: *auch* [ich] habe eine Haus sehr schön pos. externe + voisinage
FR: [moi] *aussi* je ne sais pas

ou en compétition :

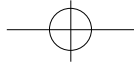
FR: [ele] en classe spéciale *aussi* pos. externe + portée à distance

ANGL: [you] have a mortgage *too*

Le choix d'une position externe prime sur le principe de voisinage soit en fonction de l'input — quand les particules s'y trouvent dans des positions finales saillantes — soit quand l'analyse du groupe verbal est encore inachevée. Dans les deux cas de figure, le placement des particules découle de choix de nature **sémantique** (voisinage) ou **pragmatique** (position fixe externe + interprétation du DDA en fonction du contexte discursif) tout comme l'organisation des constituants majeurs de l'énoncé. La portée à distance n'est à ce stade qu'un épiphénomène de l'adoption d'une position aux marges de l'énoncé.

III Au-delà de la variété de base: portée grammaticalisée

Le développement ultérieur du lecte de l'apprenant, notamment de la morphologie verbale qui encode progressivement des valeurs fonctionnelles, entraîne une organisation de l'énoncé de nature syntaxique (p. ex. émergence



du sujet grammatical à travers l'accord, cf. Klein et Perdue 1997). Cette évolution a une influence sur la distribution / portée des particules, quand il s'agit d'acquérir (a) la **position après le verbe fini** ainsi que (b) la **portée à distance** à partir de cette position (c.à.d. les propriétés syntaxiques des particules spécifiques à la LC).

Ainsi, l'émergence du verbe fini n'a pas de conséquences visibles pour les particules additives en anglais L2. Ce n'est pas le cas en allemand et en français L2 où cette acquisition joue un rôle déterminant: d'une part pour la réalisation de la position postverbale (cf. corrélation avec la négation) qui est initialement associée à la copule et aux auxiliaires, c'est-à-dire aux formes verbales qui portent en premier les marques morphologiques de la finitude. Et d'autre part pour l'application de la portée à distance à partir de cette même position.

Ces observations permettent d'envisager l'hypothèse selon laquelle l'acquisition de la finitude constitue le pré-requis permettant d'intégrer les particules dans l'énoncé alors qu'elles affectent un constituant éloigné, en d'autres termes un pré-requis pour la portée à distance non conditionnée par des contraintes d'ordre syntaxique.

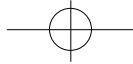
5. Conclusion

Cette étude sur l'acquisition d'items optionnels, comme les particules additives, illustre la complexité des facteurs à prendre en compte quand il s'agit d'expliquer l'acquisition d'un élément de la LC, aussi marginal qu'il puisse paraître.

On a pu évoquer, tour à tour, le rôle du développement morpho-syntaxique des lectures d'apprenants, des stratégies cognitives de traitement du langage, l'impact de la saillance perceptuelle, l'influence de la langue source, et on a pu aussi en jauger le poids relatif.

L'échantillon modeste d'apprenants et de combinaisons de langues n'épuise sans doute pas la question, mais permet de dégager des tendances communes qui peuvent réconcilier les résultats d'études antérieures.

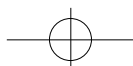
Il ressort également de cette analyse que la prise en compte d'un seul type de facteurs – qu'ils soient d'ordre purement linguistique (cf. les contraintes syntagmatiques du français et les prévisions de l'analyse contrastive) ou d'ordre purement cognitif (cf. les stratégies de traitement du langage) – ne permet pas d'expliquer l'acquisition des particules additives. C'est leur interaction, variable suivant le stade atteint par l'apprenant, qui apporte des éclaircissements sur le processus acquisitionnel.



Notre étude des particules additives ne s'inscrit pas dans une théorie linguistique particulière, mais utilise un cadre d'analyse (Dimroth et Klein 1996) neutre par rapport au fonctionnement des langues en présence, autrement dit un cadre d'analyse qui permet la comparaison interlinguistique. C'est par ailleurs l'utilité de cette dimension comparative — acquisition d'un même phénomène linguistique dans différentes LC au même niveau de maîtrise de la L2 - que nous souhaitons souligner. Ce travail comparatif a rendu possible la mise en évidence de tendances interlangagières propres à l'apprenant, ainsi que de l'impact des spécificités de la langue à apprendre, et donc en fin de compte de mieux comprendre l'acquisition du FLE !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSEN, W. R. 1984. The one to one principle of interlanguage construction, *Language Learning* Vol.34 (4), p. 77-95.
- BECKER, A. 2005. The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In Hendriks, H. (éd.) *The structure of learner language*, Amsterdam, Benjamins, 349-416.
- BECKER, A. & R. DIETRICH 1996. The acquisition of scope in L2 German, *Zeitschrift für Literatur-wissenschaft und Linguistik* 104, p. 115-40.
- BENAZZO, S. 2000. *L'acquisition de particules de portée en français, anglais et allemand L2. Etudes longitudinales comparées*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII / Freie Universität Berlin.
- BENAZZO, S. 2003. The interaction between the development of verb morphology and the acquisition of temporal adverbs of contrast. In Dimroth, C. & M. Starren (éd.) *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition*, Amsterdam, Benjamins, 187-210.
- BENAZZO, S., DIMROTH, Ch., PERDUE, C. et M. WATOREK 2004. Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère, *Langages* 155, 76-105.
- BENAZZO, S. et P. GIULIANO 1998. Marqueurs de négation et particules de portée en français L2: où les placer? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 11, 35-62.
- CLAHSEN, H. 1984. The Acquisition of German Word Order: A Test Case for Cognitive Approaches to L2 Development. In Andersen, R. (éd.) *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective*, Rowley Mass., Newbury House, p. 219-242.
- DIMROTH, C. 1998. Indiquer la portée en allemand L2: une étude longitudinale de l'acquisition des particules de portée, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 11, 11-34.



- DIMROTH, C. 2002. Topics, assertions, and additive words: how L2 learners get from information structure to target-language syntax, *Linguistics* 40 (4), 891-923.
- DIMROTH, C. & N. DITTMAR 1998. Auf der Suche nach Steuerungsfaktoren für den Erwerb von Fokuspartikeln: Längsschnittbeobachtungen am Beispiel polnischer und italienischer Lerner des Deutschen. In Wegener H. (éd.) *Eine zweite Sprache Lernen*, Tübingen, Gunter Narr, 217-239.
- DIMROTH, C. & W. KLEIN 1996. Fokuspartikel in Lernervarietäten. Ein Analyserahmen und einige Beispiele, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 104, p. 73-114.
- DIMROTH, C. & M. WATOREK 2000. Scope phenomena in basic varieties, *Studies in Second Language Acquisition* 23 (3).
- DITTMAR, N. 1999. Der Erwerb der Fokuspartikeln *auch* und *nur* durch die italienische Lernerin Franca. In Dittmar N. & A. Giacalone Ramat (éd.) *Grammatik und Diskurs / Grammatica e Discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*, Tübingen, Stauffenburg Linguistik, 125-44.
- FELDWEG, H. 1991. *The European Foundation Second Language Databank*, Nijmegen, Max-Planck-Institut für Psycholinguistik.
- HELBIG, G. 1988. *Lexikon deutscher Partikeln*, München, Langenscheidt.
- KAIL, M. & M. LEVEILLE 1985. A Developmental Study of Recall and Comprehension of Presupposition. In Allwood, J. & D. Hjelmquist, *Backgrounding Foregrounding*, Lund, Doxa, 209-223.
- KLEIN, W. & C. PERDUE 1992. *Utterance Structure: Developing Grammars Again*, Amsterdam, Benjamins.
- KLEIN, W. & C. PERDUE 1997. The basic variety, *Second Language Research* 13 (4), 301-347.
- KÖNIG, E. 1991. *The Meaning of Focus Particles: A Comparative Perspective*, London, Routledge.
- NØLKE, H. 1983. Les adverbes paradigmatisants. Fonction et analyse, *Revue Romane* N° spécial 23, Copenhagen, Akademisk Forlag.
- QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH & J. SVARTVIK 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London/New York, Longman.
- PERDUE, C. (éd.) 1993. *Adult Language Acquisition: crosslinguistic perspectives*, Vol. I: *Field Methods*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PERDUE, C., S. BEnAZZO & P. GIULIANO 2002. When finiteness gets marked, *Linguistics* 40 (4), 849-90.
- SLOBIN, D. I. 1985. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vol. II: *Theoretical Issues*, Erlbaum, Hillsdale.
- TAGLICHT, J. 1984. *Message and emphasis. On focus and scope in English*, London, Longman.
- WATOREK, M. & C. PERDUE 1999. Additive particles and focus: observations from learner and native-speaker production, *Linguistics* 37 (2), 297-323.