

La loquacité, la variété et la grammaticalité dans l'acquisition d'une langue seconde

Kathleen Connors

Volume 16, numéro 2, 1987

Problèmes linguistiques et enseignement du français au Québec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/602593ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/602593ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0710-0167 (imprimé)

1705-4591 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Connors, K. (1987). La loquacité, la variété et la grammaticalité dans l'acquisition d'une langue seconde. *Revue québécoise de linguistique*, 16(2), 11–27. <https://doi.org/10.7202/602593ar>

Résumé de l'article

Cet article passe en revue trois types de mesures du niveau d'acquisition d'une langue seconde : des indices de loquacité, de variété et de grammaticalité, employés dans l'analyse de corpus de langage spontané. Nous soutenons, en particulier, que les mesures de grammaticalité sont plus aptes que les autres types d'indices à distinguer les apprenants selon leur niveau de compétence dans la langue seconde. Les autres types de mesures traités ont des propriétés importantes et des rapports intéressants entre eux, surtout s'il s'agit de déceler les composants du profil linguistique des locuteurs. Les mesures de grammaticalité ont, cependant, une place à part dans la détermination du degré d'acquisition des règles et conditions spécifiques à la langue seconde.

LA LOQUACITÉ, LA VARIÉTÉ ET LA GRAMMATICALITÉ DANS L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE*

Kathleen Connors

Dans cet article, nous affirmons que les indices de grammaticalité (dans le sens le plus large) jouent un rôle primordial dans l'évaluation de l'acquisition d'une langue seconde¹. Autrement dit, les indices de loquacité (la longueur de l'énoncé), de complexité et de variété peuvent, pour plusieurs raisons, être pertinents à l'étude de l'apprentissage d'une langue seconde. Néanmoins, le niveau d'acquisition de cette deuxième langue est surtout indiqué par le degré et la façon dont la production de l'apprenant s'approche du système de la langue cible. Nous ferons appel à nos recherches sur l'acquisition du français, langue seconde, afin d'appuyer en partie cette affirmation. Plus spécifiquement, nous soutenons que les questions de grammaticalité morphologique et syntaxique sont essentielles pour cerner les niveaux d'acquisition d'une langue seconde, surtout chez les adultes. Et cela, par opposition à des questions de variété morphologique, lexicale et syntaxique, ainsi que de loquacité et d'aisance dans la langue seconde. En nous basant sur ce que nos recherches et certaines autres études indiquent, nous essaierons de démontrer de quelles façons les diverses mesures permettent de différencier les apprenants.

Premièrement, considérons les mesures de la longueur d'un corpus (oral) de communication spontanée ou d'énoncés à l'intérieur d'un tel corpus. Brown (1973) a fait connaître la notion de la «longueur moyenne de l'énoncé» (*mean length of utterance*), qui utilise le morphème comme unité de mesure. Cette mesure a été

* Cette étude est basée sur des projets de recherche subventionnés par le fonds F.C.A.R. (Québec), le C.A.F.I.R. (Université de Montréal), le C.R.S.H. (Canada), Emploi et immigration (Canada) et l'O.L.F. (Québec).

1. Dans le présent article, *grammaticalité* s'emploie dans le sens chomskien.

employée par des psychologues, puis par des psycholinguistes, dans l'étude de l'acquisition de la langue maternelle. Des chercheurs tentant l'analyse poussée de corpus afin de calculer la longueur moyenne de l'énoncé en ont vite conclu que cette mesure posait de nombreux problèmes techniques. En fait, il a paru tout de suite évident qu'elle ne pouvait s'employer que pour différencier les tous premiers stades de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. Et cela, en raison de phénomènes certainement dus à la maturation cognitive — entre autres, celui de l'expansion de la longueur de l'énoncé qui survient après les premières années d'acquisition linguistique chez l'enfant. La segmentation des énoncés se fait alors plus difficilement, car souvent ceux-ci sont enchaînés par une cascade de conjonctions de coordination; les résultats de ces tentatives de segmentation sont alors arbitraires, indiquant ainsi moins bien le développement de la structure grammaticale qu'aux «premiers stades» (*early stages*) décrits par Brown (1973). On peut donc en conclure *a fortiori* que la mesure de la longueur moyenne de l'énoncé ne peut s'employer pour évaluer le niveau d'acquisition d'une langue seconde chez les adolescents et les adultes.

Cependant, la mesure d'un corpus oral de communication spontanée, avec le mot graphique comme unité de base, ne peut être rejetée aussi facilement en tant qu'indice du niveau d'acquisition d'une langue seconde. En nous servant d'un corpus d'entrevues recueillies et transcrites sous la direction de Manfred Pienemann en Allemagne, nous avons appliqué cette mesure de loquacité à l'étude de l'acquisition de l'allemand chez 16 écoliers italiens du niveau primaire. Nous avons comparé ceux-ci avec 20 adultes italiens qui apprenaient l'allemand. Pienemann (1981), dans une autre étude, a démontré que l'apprentissage d'une série de règles bien connues de l'ordre des mots en allemand indique le stade de l'acquisition de l'allemand, langue seconde, chez les enfants immigrants, tout comme Clahsen (1982) l'a démontré par la suite dans le cas des enfants locuteurs natifs. Selon la recherche de Clahsen, Meisel et Pienemann (1983), on voit que cela s'applique également aux immigrants adultes de langues romanes.

En étudiant les corpus de ces enfants et adultes italiens apprenant l'allemand, langue seconde, ainsi que les données syntaxiques de Clahsen et ses collaborateurs pour ces adultes italophones, nous avons pu calculer un «score syntaxique» pour chaque apprenant, selon la manifestation de règles (et variantes de règles) à différents stades de l'échelle de l'acquisition syntaxique (voir Connors 1983, 1985). Examinons

les coefficients de corrélation entre le score syntaxique et la mesure de loquacité (la longueur du corpus de l'entrevue mesurée en mots graphiques). Parmi les enfants dans cet échantillonnage, il y a une corrélation significative entre la mesure de loquacité ($p \leq 0,05$ et dorénavant) et le score syntaxique (0,7167; $p = 0,001$). Cependant, parmi les adultes, qui étaient plus nombreux, la corrélation (0,3348) est inférieure au niveau normalement considéré comme significatif ($p = 0,075$). Si nous regroupons les enfants et les adultes italophones apprenant l'allemand, la corrélation entre le score syntaxique et la mesure de loquacité atteint de nouveau un niveau significatif, quoique très modéré (0,3639; $p = 0,015$).

Au cours d'une recherche très récente (Connors, Vieira, Reighard et Dillinger 1986), nous avons étudié un groupe de 20 adultes portugais apprenant le français, langue seconde. Au moyen d'analyses de régression, nous avons examiné la relation entre la loquacité (mesurée selon le nombre de mots graphiques dans le corpus de l'entrevue de l'informateur) et le nombre de verbes de formes finies, de deux types : les formes «communes» (le présent, l'imparfait et le passé composé de l'indicatif) et les formes «rares» (toutes les autres). La corrélation entre la loquacité et le nombre de formes communes de verbes s'avère presque parfaite.

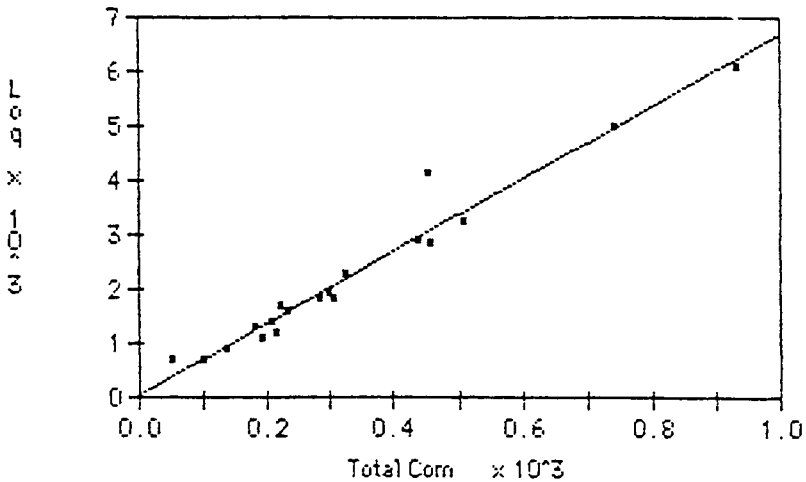


Figure 1. Rapport entre loquacité et nombre de formes verbales «communes»²

2. Les graphiques sont tirés de Connors, Vieira, Reighard et Dillinger (à paraître).

Ce résultat était prévisible, car la loquacité soutenue est impossible sans propositions, chacune nécessitant une forme finie de verbe. Cependant, la corrélation entre la loquacité et les formes rares de verbes, quoique positive, est plus faible.

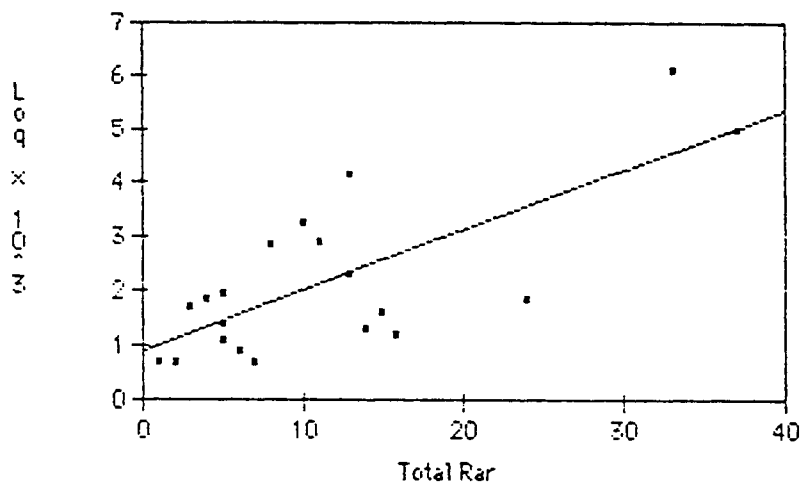
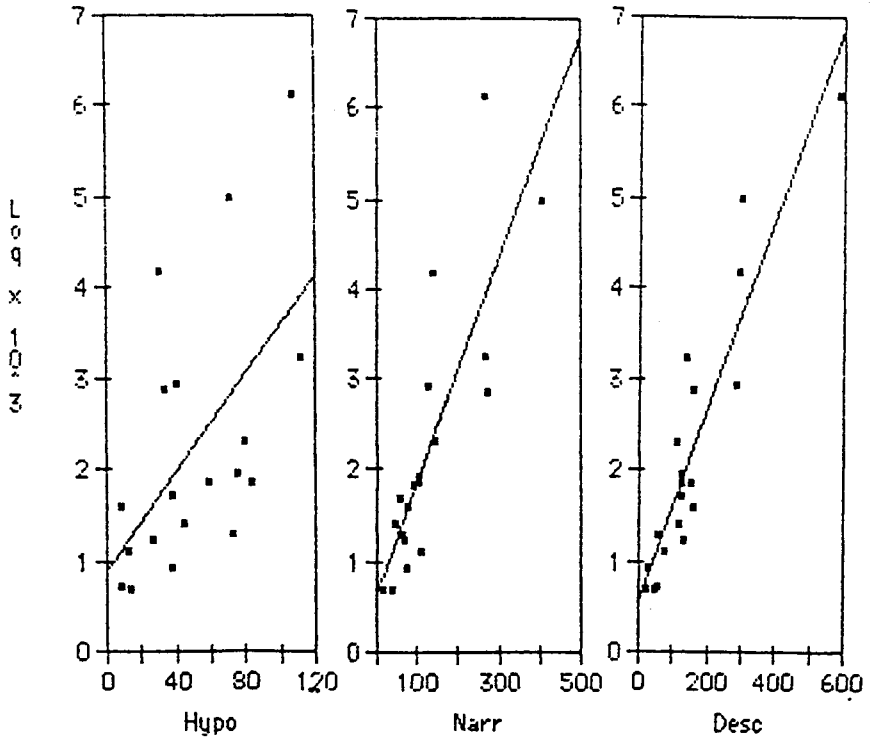


Figure 2. Rapport entre loquacité et nombre de formes verbales «rares».

Il en est de même pour le nombre de formes verbales dans les discours «hypothétiques» que nous avons essayé de susciter chez nos sujets de langue portugaise pendant l'entrevue en français (figure 3). Et cela contrairement aux figures 4 et 5, où la mesure de loquacité est comparée au nombre de formes verbales repérées dans leurs discours qui, selon le protocole de l'entrevue, sont respectivement des récits au passé et des descriptions.



Figures 3, 4 et 5. Rapport entre loquacité et type de discours visé (représenté par le nombre de formes verbales à temps finis).

Tout cela semble signifier que la loquacité n'est pas un indice très efficace de la capacité des adultes à employer dans la langue seconde des formes verbales plus difficiles ou, du moins, moins fréquentes. Il faut signaler que les formes verbales qui étaient à la fois nécessaires et adéquates pour ces discours narratifs et descriptifs étaient précisément du type «commun» : le présent, l'imparfait et le passé composé de l'indicatif, alors que, idéalement, les discours «hypothétiques» exigeaient en plus l'emploi du conditionnel afin de répondre à des questions hypothétiques posées pendant l'entrevue.

Il ne semble donc pas exister de liens très étroits entre les mesures de loquacité et les indices de la capacité relative des apprenants adultes d'employer les structures

syntactiques marquant les stades de l'acquisition d'une langue donnée chez les locuteurs natifs et non natifs. Les mesures de loquacité ne paraissent non plus très étroitement reliées ni aux indices de la capacité d'employer les formes verbales relativement «rares» dans la langue seconde, ni à ceux de la capacité relative d'aborder des discours exigeant de telles formes. Par contre, les mesures de loquacité semblent être étroitement reliées à la variété lexicale, comme on le remarquera ci-dessous.

La mesure de loquacité, comme celle de la longueur d'un corpus de discours d'entrevue, suscite plus d'intérêt lorsqu'on se rend compte de la corrélation très étroite entre celle-ci et le nombre de mots *différents* dans le même corpus. Par exemple, dans l'étude sur les enfants et les adultes italiens apprenant l'allemand, la corrélation entre les types lexicaux et leurs occurrences est de 0,9032 ($p = 0,001$). La loquacité est donc une indication indirecte de la variété lexicale. La corrélation types-occurrences est légèrement plus étroite chez les enfants étudiés (0,9337) que chez les adultes (0,8610), mais le seuil de signification est égal dans les deux cas ($p = 0,001$).

Cependant, il serait utile d'examiner les types lexicaux (le nombre de mots différents au niveau lexical au sein d'un corpus) et leurs rapports avec d'autres indices. Dans cette même étude sur des Italiens apprenant l'allemand, la corrélation entre les types lexicaux et le «score syntaxique» mentionné ci-dessus est significative; mais elle l'est davantage chez les enfants (0,8643; $p = 0,001$) que chez les adultes (0,5616; $p = 0,005$).

Dans une autre étude portant surtout sur le français de 23 adolescents anglophones à Montréal, on a compté les types lexicaux pour un sous-groupe, comprenant 11 des informateurs, qui répondaient en français en situation d'entrevue. Puisque les rapports entre l'évaluation lexicale et différentes sortes d'évaluation syntaxique nous intéressaient vivement, la matrice de corrélation comprenait donc plusieurs mesures de grammaticalité et de variété lexicale. En partie à cause du petit nombre de sujets pour lesquels les types lexicaux ont été comptés, la corrélation avec cet indice n'est significative qu'avec un petit nombre des mesures de grammaticalité et de variété. Il y a corrélation significative entre l'indice de types lexicaux et l'évaluation globale du degré auquel les anglophones comprenaient leurs interlocuteurs francophones lors de la même entrevue (0,5303; $p = 0,047$) (évaluation effectuée par un locuteur natif, soit A.-P. Gill). Il y a également une corrélation significative entre l'indice de types

lexicaux et la mesure de variété syntaxique, basée sur le nombre de variantes de structures syntaxiques fondamentales dans le corpus (0,6338; $p = 0,018$), et une corrélation encore plus étroite avec le nombre de locutions idiomatiques employées par chacun des informateurs dans le corpus (0,8322; $p = 0,001$). De surcroît, il y a une correspondance entre le nombre de types lexicaux dans l'entrevue en français et une mesure de la proportion de formes verbales «marquées» (formes non identiques à la troisième personne du singulier, présent de l'indicatif), ainsi qu'avec une mesure plus complexe de l'exploitation de la morphologie verbale par rapport à la morphologie nominale (les corrélations étant de 0,7037 et de 0,7200 respectivement et les niveaux d'importance étant de 0,008 et de 0,006 respectivement)³. Notons qu'il y a aussi une corrélation significative entre les types lexicaux de cette entrevue en français et ceux d'une entrevue en anglais des mêmes adolescents anglophones; quoique pour ceci seulement 10 des sujets y aient participé, la corrélation entre le nombre de types lexicaux dans les entrevues en français et en anglais était de 0,6735 ($p = 0,016$).

Il est important de remarquer que la mesure de la variété lexicale dans la langue seconde semble être principalement en corrélation avec d'autres mesures de variété et, ce qui est encore plus remarquable, avec la mesure de la variété lexicale dans la langue maternelle.

Les mesures de variété syntaxique et sémantique (non lexicale) nous ont aussi paru intéressantes, surtout face aux assertions présentées dans certains milieux pédagogiques depuis quelques années où l'on distingue la «compétence à communiquer» ou la «compétence pragmatique» — soit «la capacité de transmettre des messages» — de la «compétence grammaticale» ou «linguistique», qui déterminent la grammaticalité (voir Bachman 1982). Il est dit souvent que la compétence à communiquer *comprend* des notions comme la compétence grammaticale et pragmatique. Nous avons examiné du point de vue de la syntaxe et de la sémantique la variété des propositions dans les corpus des entrevues en français de ces 23 adolescents anglophones. Un analyste francophone (L. Raymond) a identifié dans chaque corpus les traits suivants :

3. Pour une description de ces mesures de marques morphologiques, voir Connors (à paraître).

- 1° les diverses structures et variantes syntaxiques (telles les propositions relatives où un sujet, un complément d'objet direct ou un syntagme prépositionnel est relativisé);
- 2° les structures syntaxiques «typiques», c'est-à-dire celles qui ne sont pas fréquentes dans ces corpus, mais qui sont présentes dans ceux du groupe de contrôle francophone (par exemple, les constructions factitives);
- 3° les structures sémantiques anticipées, c'est-à-dire, celles que les auteurs du protocole de l'entrevue, Mme L. Jasmin-Demers et M. N. Ménard, voulaient susciter (par exemple, les propositions concessives, restrictives et conditionnelles).

Par l'intégration de ces trois variables dans une matrice de corrélations, nous espérons mieux comprendre les liens entre les mesures de variété syntaxique et sémantique, et entre celles-ci et d'autres mesures, notamment les mesures de grammaticalité.

Nous avons donc procédé à l'étude des autres évaluations révélant des corrélations significatives avec ces mesures de variété de ces apprenants du français. Les résultats sont à la fois étonnants et éclairants. Premièrement, examinons à quel point les adolescents anglophones ont produit les structures sémantiques anticipées lors de l'entrevue en français (point 3). Parmi la grande variété de mesures de la performance linguistique de ces apprenants, cet indice semble être complètement isolé. C'est-à-dire que celui-ci n'est en aucune corrélation positive avec les autres mesures. Il semblerait qu'en faisant l'inventaire des relations sémantiques dans les propositions énoncées par ces adolescents au cours des entrevues, nous n'avons aucunement évalué leur français.

Par contre, il y a des corrélations significatives entre les mesures 1 et 2, ayant trait à la variété *syntaxique* à l'intérieur des propositions et parmi celles-ci, et un certain nombre de mesures diverses. Premièrement, il y a une corrélation étroite entre ces deux mesures (0,8462; $p = 0,001$). Cela signifie tout simplement qu'il y a une correspondance parmi les mesures de variété syntaxique chez les locuteurs d'une langue seconde, que les corpus de contrôle de locuteurs natifs soient utilisés comme point de repère ou non. Et résultat encore plus étonnant, il y a des corrélations étroites entre les indices 1 et 2 et plusieurs évaluations «pragmatiques» des mêmes

corpus. Notre analyste francophone, A.-P. Gill, a essayé de ne pas tenir compte des facteurs grammaticaux dans son évaluation de la performance communicative ou pragmatique des mêmes apprenants dans leurs descriptions, leurs narrations, leurs interprétations d'histoires et leurs arguments sur le plan éthique lors de la même entrevue. Nous ne nous attarderons pas en détail sur ces mesures. Cette évaluation a été faite par un seul analyste et une corrélation étroite existe entre les résultats de ses analyses. Il y a une corrélation significative entre les deux mesures de variété qui nous intéressent aux fins présentes et le profil global de la compétence pragmatique (c'est-à-dire, le total pondéré de toutes les évaluations pragmatiques). La corrélation avec la première mesure, soit du nombre de structures et de variantes syntaxiques, est de 0,4308 ($p = 0,020$). Avec la deuxième, soit du nombre des structures syntaxiques «typiques», la correspondance est de 0,5312 ($p = 0,005$). De même, il y a une corrélation significative entre la première mesure et cinq des dix mesures détaillées de la compétence pragmatique, et entre la deuxième et sept de ces mesures.

En outre, une corrélation significative existe entre ces deux mesures de variété syntaxique et l'évaluation d'un court extrait narratif de chacun des corpus. Cette évaluation a été effectuée par un groupe de 14 francophones dans une recherche distincte. Selon les consignes de cette version de l'évaluation, les juges devaient désigner un emploi convenable à chacun des locuteurs anglophones selon leur capacité de parler français. Nous avons attribué des valeurs quantitatives à chaque emploi. Une corrélation significative apparaît aussi entre chacun de ces deux indices de variété syntaxique et une mesure de l'aisance à s'exprimer en français, celle-ci étant calculée à partir du taux de production de «groupes de souffle» dans le même corpus⁴.

Ces indices de la variété des structures syntaxiques réalisées par ces apprenants de langue seconde en situation d'entrevue semi-dirigée ont donc révélé des capacités intéressantes, qui semblent être distinctes de celles auxquelles serait attribuée la variété sémantique des propositions dans les corpus étudiés (voir le point 3 ci-dessus). On pourrait croire que ce sont les différences cognitives et psychologiques parmi ces adolescents qui expliqueraient les variations dans les rapports sémantiques exprimés dans leurs propositions, indépendamment des facteurs linguistiques. Cependant, il

4. Cette mesure faisait partie d'une étude de nos données dirigée par M. R. Freedman du Secrétariat d'État du gouvernement du Canada.

faut noter que dans ce cas, il ne semble pas y avoir de corrélation significative entre les mesures de variété syntaxique et une quelconque mesure de grammaticalité (dont bon nombre ont été faites dans cette étude auprès de ces mêmes sujets). En effet, la présence ou l'absence de corrélations entre les évaluations de variété syntaxique et d'autres indices chez ces apprenants adolescents de français, langue seconde, semblerait à l'heure actuelle appuyer la sorte de distinction que certains linguistes appliqués admettent depuis quinze ans entre la compétence grammaticale et la compétence à communiquer (peut-être sous l'influence de recherches comme celles de Savignon 1971). Néanmoins, ce qui est moins clair, c'est la correspondance entre ces mesures de performance communicative dans la langue seconde et les capacités linguistiques globales ou celles ayant trait à la langue maternelle.

À cet égard, les meilleures données que nous possédions proviennent de notre étude des 23 adolescents anglophones apprenant le français. Il ne s'agit pas ici d'une mesure de variété, ni de façon directe de loquacité, puisque d'une série de mesures d'aisance en langue seconde, une seule, comme on l'a vu plus haut, montre une correspondance significative avec les deux indices de variété syntaxique pour les mêmes corpus. Les données les mieux comparables que nous possédions pour l'anglais et le français des mêmes apprenants, dans des conditions très semblables, le sont par rapport à l'aisance. Nous avons recueilli nos données sur l'anglais de nos informateurs à travers une entrevue semi-dirigée, et ce par des anglophones. Le corpus résultant était différent du corpus français puisque les types de questions posées étaient différents, suscitant alors des types de discours différents.

L'étendue des corrélations réciproques parmi les diverses évaluations de cette recherche est traitée ailleurs (Connors 1983a). Il suffira de mentionner ici qu'il y a eu cinq mesures d'aisance : trois pour le français des apprenants et deux pour leur anglais. Elles ont été calculées par l'équipe de Freedman (voir ci-dessus) selon le débit de «groupes de souffle» pendant les entrevues. Il est pertinent de remarquer la corrélation significative des deux mesures d'aisance en anglais, langue maternelle, avec deux des trois mesures d'aisance en français, langue seconde. Ces mesures correspondantes (de l'anglais et du français), calculées précisément de la même façon, ont donné une corrélation respective de 0,4581 ($p = 0,037$) et 0,5463 ($p = 0,014$). Par contre, il y a très peu de corrélations entre la plupart de ces mesures d'aisance et d'autres genres d'évaluations. Encore une fois, il semble que le débit de la production orale soit un

élément du profil linguistique du locuteur qui est relativement isolé, mais que les débits en langue maternelle et langue seconde soient étroitement reliés à cause de traits sous-jacents qui ont très peu de rapport avec la compétence en langue seconde.

Comme dans d'autres recherches récentes, on commence à s'apercevoir qu'il est peu logique d'insister sur une division binaire des capacités qui se rapportent à la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde, c'est-à-dire, de distinguer entre les habiletés «grammaticales» et «communicatives». Les résultats des évaluations de cette réussite dépendent des critères employés et différents liens s'établissent entre ces critères et les caractéristiques de l'apprenant. Certaines capacités semblent avoir très peu à voir avec la compétence dans la langue cible, soit parce qu'elles sont extra-linguistiques (par exemple, la capacité d'exprimer les relations sémantiques, telles que celles de condition, de restriction, de concession), soit parce qu'elles ont des manifestations très semblables en langue maternelle et en langue seconde, *mutatis mutandis* (par exemple, la variété lexicale et l'aisance).

Nous nous doutions qu'il existe non pas deux, mais plusieurs sortes de réussite dans les évaluations de la performance en langue seconde. C'est pour cette raison que nous avons fait des mesures de justesse et de grammaticalité. Nos recherches récentes sur les formes verbales «marquées» VS les formes «non-marquées», ou les formes «communes» VS les formes «rares» dans la production orale partiellement spontanée en langue seconde (Connors (à paraître), Connors et coll. (à paraître)) traitent du degré auquel les apprenants emploient les formes et paradigmes considérés comme plus rares, par rapport à certains critères de loquacité, de variété et de grammaticalité. Cependant, ces recherches ne traitent pas directement de la justesse morphologique, ni de la grammaticalité des formes verbales dans les contextes où les locuteurs les emploient dans la langue seconde.

La recherche de Clahsen et coll. (1983) sur les immigrants de langues romanes qui apprennent l'allemand, langue seconde, démontre que certains types de grammaticalité syntaxique différencient les groupes d'apprenants les uns des autres et délimitent les stades d'acquisition de l'allemand. Chacun de ces stades se caractérise par l'apparition d'une des règles syntaxiques déterminant la position relative des constituants verbaux et adverbiaux dans les propositions et les phrases. Ces chercheurs démontrent également que les stades caractérisés ainsi tendent à avoir d'autres traits syntaxiques qui sont intéressants, par exemple, par rapport à l'acquisition des règles

portant sur la structure syntagmatique et la négation. Néanmoins, les règles syntaxiques régissant l'ordre des verbes et des adverbes semblent être les indicateurs primordiaux qui différencient les niveaux d'apprentissage de l'allemand (voir aussi Clahsen (1982), Pienemann (1981)). Les études subséquentes que nous avons effectuées sur ces données de Clahsen et coll. (1983) (Connors 1983 et à paraître), révèlent des rapports intéressants entre les niveaux de grammaticalité (délimités par leur hiérarchie de règles) d'une part et les indices de loquacité et la variété lexicale et morphologique de l'autre. Parmi nos autres études, celle sur l'acquisition du français, langue seconde, chez des adolescents anglophones nous fournit d'abondantes données sur les indices de grammaticalité par rapport à d'autres genres de mesures. Nous traitons de cette étude en détail dans d'autres articles (Connors et coll. (1981), Connors (1983a), Connors et Toker (1984)); cependant, il y a certains points importants qui méritent d'être mentionnés.

Dans cette recherche faite auprès des adolescents anglophones, huit indices sont basés directement sur la grammaticalité lexicale, syntaxique et morphologique, autrement dit, sur la justesse relative du français de ces apprenants. Remarquons que des corrélations positives et significatives existent entre toutes ces mesures de grammaticalité, mais non entre elles et d'autres sortes de mesures. Le cas le plus marqué comprend une série de quatre évaluations faites à partir d'un seul test de closure, déterminant respectivement : 1° le score exact; 2° le score acceptable; 3° les fautes de grammaire en général; 4° les erreurs portant sur les catégories grammaticales en particulier (c'est-à-dire, des parties du discours). Il n'est pas étonnant que ces indices démontrent une corrélation très élevée parmi eux ($p = 0,001$ dans chaque cas). Cela est en accord avec les résultats d'autres chercheurs se rapportant aux tests de closure, qui indiquent des corrélations étroites entre les première et deuxième évaluations. Il est étonnant, pourtant, qu'il n'y ait aucune corrélation significative entre ces évaluations et d'autres genres de mesures sauf celles de justesse grammaticale ou de grammaticalité. En d'autres termes, il y a une corrélation positive et significative avec trois des quatre mesures de grammaticalité qui restent, mais avec aucun autre indice d'évaluation dans cette étude (à l'exception d'une corrélation significative entre une évaluation de test de closure et un indice de «motivation»). Les limites des capacités d'évaluation de ce test sont d'autant plus étonnantes lorsqu'on considère que les tests de closure sont considérés comme des mesures efficaces de la compétence linguistique globale (par exemple, voir Jonz (1976), qui mentionne cette opinion répandue). Il se

peut que les tests de closure et d'autres tests similaires puissent différencier les apprenants d'une langue seconde (pour le classement en cours de langues, par exemple; voir Schaefer 1982), précisément parce que ces tests sont des indices efficaces de la grammaticalité sur les plans lexical et morphosyntaxique, et donc de la compétence dans la langue seconde. Lapkin et Swain (1977) semblent conclure que le test de closure mesure la compétence linguistique globale (p. 279) en raison de sa corrélation significative avec des mesures de justesse (pp. 285 et 295).

Deux des indices de grammaticalité qui ne sont pas de type «de closure» n'ont une corrélation positive et significative qu'avec les tests de closure. Une autre mesure de ce genre est en corrélation significative avec cinq des sept autres indices de grammaticalité (y compris les évaluations du test de closure), ainsi qu'avec d'autres types de mesures. Enfin, un dernier indice de grammaticalité est en corrélation avec des évaluations essentiellement non grammaticales. La majorité de nos indices de grammaticalité semblent donc indiquer que la justesse est un aspect de la compétence en langue seconde qui a peu de rapport avec d'autres habiletés langagières.

Nous n'avons pas traité dans cet article de l'acquisition de la phonologie, ni de la justesse phonétique. Les «accents étrangers» qui sont systématiques et typiques de certains groupes de langues maternelles démontrent que la phonologie est un trait qui mérite une attention dans les études de l'acquisition de langues secondes spécifiques.

Bien que des imprécisions de réalisation phonétique soient évidentes chez presque tous les locuteurs d'une langue seconde ayant commencé l'acquisition de cette langue après l'enfance, il y a, forcément, différents degrés de conformité aux distinctions phonémiques (ou systématiques-phonémiques) dans la langue seconde, ainsi qu'aux règles phonologiques et aux conditions qui les régissent. Nous savons, par exemple, que les locuteurs de langues étrangères peuvent non seulement ne pas appliquer des règles catégoriques en contextes obligatoires, mais ils peuvent aussi les appliquer dans des contextes impropres. Nous avons remarqué ce phénomène chez les apprenants du français, langue seconde, en contexte québécois. Il arrive que chez les élèves apprenant le français en milieu scolaire, les voyelles fermées échappent au relâchement en syllabes fermées, et que /t/ et /d/ devant une voyelle antérieure fermée ne soient pas affriqués; isolés, ces traits pourraient être considérés comme des hyper-corrections, car les locuteurs entrent en contact avec des variétés de français autres que

le québécois parlé, et surtout avec des variétés hyperstandard. Toutefois, chez ces apprenants, /h/ et /d/ sont parfois affriqués devant des voyelles autres que les antérieures fermées, et les voyelles fermées sont relâchées improprement devant les consonnes allongeantes. Bien entendu, ce genre de phénomène peut aussi s'observer chez les enfants (pendant une courte période) et chez les adultes (locuteurs natifs) apprenant un dialecte autre que le leur. Cependant, cela pourrait être un trait constant des apprenants d'une langue seconde. Même sans les appareils hautement spécialisés qu'il faudrait afin d'analyser en détail les imprécisions phonétiques, les phonologues devraient pouvoir faire des distinctions intéressantes parmi les apprenants d'une langue seconde en analysant les conditions régissant l'application des règles phonologiques de la langue seconde et en faisant des comparaisons avec les conditions respectées par les locuteurs natifs. Même si une règle donnée est sujette à une variation conditionnée par des facteurs sociaux, il y aura des différences intéressantes dans le schème de variation parmi les locuteurs non natifs, par opposition à celui des locuteurs natifs. Les différents degrés et genres de conformité aux conditions régissant les règles pourraient bien différencier les apprenants adultes de façons non reliées aux imprécisions phonétiques de type systématique qui semblent caractériser les accents étrangers.

L'étude de tels phénomènes phonologiques pourrait être également le moyen de dévoiler la réalité linguistique qui est à la base de jugements que font les locuteurs natifs lorsqu'ils trouvent certains accents étrangers plus «agréables» ou plus acceptables que d'autres.

Parmi les considérations phonologiques, il nous reste à mentionner une question plus complexe, celle de l'intelligibilité. Il semble que lorsqu'un accent étranger est incompréhensible, les causes principales se trouvent sur le plan suprasegmental, comme les erreurs au niveau de l'accent tonique ou les écarts reliés à l'intonation (voir toutefois Murray 1982). Quoi qu'il en soit, il serait intéressant de voir si les distinctions phonémiques (de genre taxinomique ou systématique) sont respectées par les apprenants dans le langage oral spontané. Par exemple, dans les langues à flexions verbales, des paires minimales et quasi-minimales sont établies au moyen de contrastes paradigmatiques parmi les verbes; dans une entrevue, certaines sortes de questions suscitent des temps, des aspects, des voix ou des modes verbaux qui se distinguent précisément par des paires phonémiques (par exemple, /e / et /e/ en français québécois). Cependant, dans des cas isolés, il est toujours difficile de déterminer,

lorsque ce genre de distinction n'est pas respecté, s'il s'agit d'une erreur morphologique ou phonologique. Pourtant, en examinant suffisamment de données provenant de différents corpus et de divers contextes linguistiques, on devrait pouvoir déterminer si les possibilités de neutralisation phonémique sont les mêmes pour les locuteurs natifs, d'une part, et pour les apprenants de niveaux apparemment divers, d'autre part.

Finalement, l'argument favorisant les indices de grammaticalité comme mesures de l'acquisition d'une langue seconde s'appuie sur un fait évident : la compétence en langue seconde ne consiste pas essentiellement en la capacité d'exploiter toutes les ressources de la grammaire de cette langue car, sur le plan abstrait, toutes les langues exploitent ces mêmes ressources dans des combinaisons différentes et à des degrés divers. Il s'agit plutôt d'exploiter ces ressources de façons distinctes, selon des contextes déterminés par un éventail complexe de facteurs sémantiques, syntaxiques, sociaux et stylistiques, comme le font les locuteurs natifs.

Kathleen Connors
Université de Montréal

Références

- BACHMAN, L.F. (1982) «The Construct Validation of some Components of Communicative Proficiency», *TESOL Quarterly*, Volume 16, n°4, pp. 449-465.
- BROWN, R. (1973) *A First Language*, Cambridge, Mémoire de maîtrise, Harvard University Press.
- CLAHSEN, H. (1982) *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*, Tübingen, Narr.
- CLAHSEN, H., K.M. Meisel et M. Pienemann (1983) *Deutsch als Zweitsprache : der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen, Narr.
- CONNORS, K., L. Jasmin-Demers, R. Patry et P. Léonard (1981) «L'immersion tardive en français au Québec. Les diplômés anglophones parlent-ils français?», Rapport final de recherche, Université de Montréal, 201p.
- CONNORS, K. (1983) «Relations among Syntactic and Lexical Measures of Performance in L₂», *Lenguas modernas*, n°s 9-10, pp. 69-81.
- CONNORS, K. (1983a) «Performance Measures in L₂ : Classification and Correlations», *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, Volume 5, n°2, pp. 117-141.
- CONNORS, K. et M. Toker (1984) «Analyses quantitatives et qualitatives des tests cloze : syntaxe et sémantique», *Revue canadienne des langues vivantes*, Volume 40, n°2, pp. 245-263.
- CONNORS, K. (1985) «Morphological Markedness in Second Language Acquisition», Communication présentée au 14th Annual University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium, à paraître dans la *Revue internationale de linguistique appliquée*.
- CONNORS, K., M.-A. Vieira, J. Reighard et M. Dillinger (1986) «Le français des lusophones à Montréal : particularités morphologiques des variétés discursives», Communication présentée au 18^e Congrès de linguistique et philologie romanes, Université de Trèves, à paraître dans les Actes du Congrès.
- FISCHER, R.A. (1981) «Measuring Linguistic Competence in a Foreign Language», *Revue internationale de linguistique appliquée*, Volume 19, n°3, pp. 207-217.
- JONZ, J. (1976) «Improving on the Basic Egg : the M-C Cloze», *Language Learning*, n°26, pp. 255-265.

- LAPKIN, S. et M. Swain (1977) «The Use of English and French Cloze Tests in a Bilingual Education Program Evaluation : Validity and Error Analysis», *Language Learning*, n°27, pp. 279-314.
- MURRAY, D.E. (1982) «Diagnostic testing of the Intelligibility of Thai and Japanese Speakers of English as a Foreign Language», *Working Papers of the Speech and Language research Centre*, Volume 3, n°4, pp. 1-21.
- PIENEMANN, M. (1981) *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*, Bonn, Bouvier.
- SAVIGNON, S.J. (1971) *Communicative Competence : an Experiment in Foreign-language Teaching*, Philadelphie, Center for Curriculum Development Inc.
- SCHAEFER, C.F. (1982) «The Cloze Procedure for Placement Testing», *Glottodidactica*, (Poznan, Pologne), n°15, pp. 75-82.